

08spesialpedagogikk

2012 årsabonnement kr 450,-

04 Er alle med? Smågruppetiltak for elever som viser problematferd på barnetrinnet
18 Spesialpedagogisk veiledning 28 Outsider Art 34 Det er noe med barnet vårt...



Inkludering eller segregering



Ellen B. Ruud

Til tross for mange honnørord om den inkluderende fellesskolen, tyder mye på at det er en økende tendens til at elever med ulike spesialpedagogiske behov blir plassert i egne skoler eller avdelinger. Dette gjelder også elever med atferds- og sosioemosjonelle vansker noe den første artikkelen i denne utgaven av Spesialpedagogikk problematiserer.

Debatten om inkludering og segregering er jo på ingen måte ny sett fra et spesialpedagogisk ståsted. Både før og etter de statlige spesialskolene ble lagt ned for tjue år siden, har fordeler og ulemper for ulike elevgrupper når det dreier seg om inkludering i den ordinære skolen blitt debattert.

Drømmen om at alle barn uansett vansker skal tilhøre et inkluderende fellesskap i den ordinære fellesskolen der alle blir tatt vare på, trives sammen og lærer, høres forlokkende ut. Det viser seg imidlertid at virkeligheten ute i skolen i mange tilfeller er en annen. For noen elever kan det å få tilbud utenfor den ordinære skolen derfor føles som en lettelse der de kanskje får fri fra mobbing og ute-stenging, eller der de endelig får den tilpassete opplæringen som den ordinære skolen ikke maktet å gi dem. Det å føle seg annerledes og stadig få direkte og indirekte tilbakemeldinger på at man ikke mestrer det samme som de andre elevene, kan være svært ødeleggende for selvfølelsen.

Likevel er det lett å tenke at det bør være skolen og lærernes ansvar at alle elevene føler seg inkludert både faglig og sosialt. Med store klasser og mange elever som trenger ekstra hjelp og støtte, er det imidlertid ikke så vanskelig å forstå at dette ikke alltid er så lett å få til. Tilstrekkelige ressurser i form av ansatte med spesialpedagogisk fagkompetanse og økende lærertetthet er i mange tilfeller helt nødvendig for å gi alle elevene et forsvarlig og tilpasset tilbud. Noen elever vil nok likevel ha så store hjelpebehov at spesialskole eller forsterkede avdelinger eller grupper vil være det beste alternativet for dem. Men da må det være elevens beste og sterke faglige argumenter som er utslagsgivende for at man segregerer elever for lengre eller kortere perioder.

Det er i den forbindelse urovekkende at hele 38 % av de segregerte elevene i den nasjonale kartleggingen Lillegården kompetansesenter fortok i 2010, ikke hadde verken enkeltvedtak eller en skriftlig plan. Dette viser nødvendigheten av at inkluderingsdebatten må fortsette med mer åpenhet om hva som er den egentlige grunnen til at elever blir segregert. Hvis denne er at det er læreren og med elevene som trenger avlastning fordi eleven er for ressurskrevende inne i klasserommet, bør man på nytt ta en vurdering på hva som skal til for å få til en vellykket inkludering.

Ellen B. Ruud

Ellen Birgitte Ruud

Utgiver

Utdanningsforbundet

Redaktør

Ellen B. Ruud
ellen@spesialpedagogikk.no

Markedskonsulent

Hilde Aalborg
hilde.aalborg@udf.no

Design

Tank Design AS

Trykk

07 Gruppen AS

Spesialpedagogikk

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

Annonser

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

Abonnement og løssalg

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

Utgivelse

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

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

Forside: iStockphoto
Årgang 77
ISSN 0332-8457

Fagpressen F
OPPLAGSKONTROLLERT

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



Tiltakenes begrunnelser
for plassering av elever
på barnetrinnet er
knyttet til manglende
motivasjon for
skolearbeid og
fagvansker.

artikkel side 4



Kunsten er en sfære som ennå
i 2012 blir betraktet som både
elitær og snever.

- 4 Er alle med? *Smågruppetiltak for elever som viser problematferd på barnetrinnet*

Hanne Jahnsen og Nina Grini

- 18 Spesialpedagogisk veiledning

Solfrid Tandberg Øhrn

- 24 Kan de underordnede tale?

Inge Jørgensen

- 28 Outsider Art – perspektiv, hierarki og kategorisering

Rikke Gürgens Gjærum

- 34 Magiske ord og magiske handlinger

Beate Heide

- 36 Det er noe med barnet vårt ...

Foreldre til barn med Asperger-syndrom i møte med hjelpeapparatet

Monica Helland Tøsse

- 50 Bokmeldinger

- 52 Annonser

- 53 Kunngjøring

Er alle med? *Smågruppetiltak for elever som viser problematferd på barnetrinnet?*

Denne artikkelen omhandler smågruppebaserte opplæringstiltak for elever på barnetrinnet. Tiltakene er opprettet for elever som viser problematferd og som får deler av sin opplæring utenfor ordinær klasse. Våren 2010 gjennomførte Lillegården kompetansesenter en nasjonal kartlegging av slike tiltak. Det er resultatene fra denne kartleggingen det blir redegjort for her.



Hanne Jahnsen arbeider som seniorrådgiver ved Lillegården kompetansesenter



Nina Grini arbeider som rådgiver ved Lillegården kompetansesenter

Bakgrunn for kartleggingen er at det ikke finnes en nasjonal oversikt over slike tiltak på barnetrinnet (1.-7. klasse). Antallet spesialgrupper for elever som viser behov for særskilt tilrettelagt undervisning, har økt betraktelig siden 2006 (Nordahl & Haustetter, 2009; Knudsmoen, Løken, Nordahl & Overland, 2011). Tallene i GSI bekrefter funnene. En lignende utvikling vises også i Danmark (Tetler, 2011).

I 2005 gjennomførte Lillegården kompetansesenter en nasjonal kartlegging av tilsvarende tiltak på ungdomstrinnet (Jahnsen, Nergaard og Flaatten, 2006). Det viste seg at antallet slike grupper på ungdomstrinnet hadde hatt en økning på nærmere 300 % på 15 år. Økningen var størst i perioden 2001–2006. Elevene i tiltakene hadde en betydelig lavere gjennomsnittsalder enn hva Sørli fant i sin utredning av alternative skoler i 1991 (Sørli, 1991).

Smågruppetiltak var fram til 2005 et uttalt ungdomsskolefenomen. I 2005 meldte skoleeier inn ca. 60 slike tiltak på barnetrinnet. Tallene som framkom om forekomst av tiltak på barnetrinnet i 2005, var i det perspektivet noe overraskende, og det forsterket behovet for ny kunnskap på området. Forskningen og GSI-tallene om gruppebasert spe-

sialundervisning skiller ikke mellom grupper av elever med ulike utfordringer. Dette innebærer at man verken i forskningen eller i GSI-tallene kan identifisere smågrupper som er etablert spesielt for elever som viser problematferd og lav motivasjon for å gå på skolen.

Kartleggingen vår anvender følgende definisjon: «Smågruppetiltak i grunnskolen er tiltak som primært er opprettet for å gi tilbud til elever som viser problematferd og/eller liten motivasjon for skolearbeid».¹ For å få et sammenlignbart materiale om smågruppebaserte opplæringstiltak i grunnskolen, valgte vi å anvende samme definisjon av tiltakene i denne studien som den som ble brukt i kartleggingen på ungdomstrinnet i 2005 (Jahnsen, Nergaard & Flaatten, 2006).

Opplæringstiltakene kan administreres, organiseres og lokaliseres på forskjellige måter. Det skilles mellom 3 typer tiltak:

- 1) Interne tiltak er lokalisert i eller like i nærheten av skolen som de administreres av.
- 2) Eksterne tiltak holder til i egne lokaler.
- 3) Selvstendige tiltak er en egen type eksterne tiltak som vanligvis har lite kontakt med ordinær grunnskole ut over det å motta elever. De administreres av skoleeier.

Eksterne og selvstendige smågruppetiltak for målgruppen gikk fram til 2006 under betegnelsen alternative skoler. Kartleggingen av tiltak for målgruppen på ungdomstrinnet i 2005 (Jahnsen, Nergaard & Flaatten, 2006) viste at skolene hadde utviklet svært forskjellige typer tiltak. De tradisjonelle heltids alternative skolene var i mindretall. I Birkemos



1950 elever i totalt 315 tiltak får deler av, eller hele opplæringen i et smågruppetiltak.

(2001) undersøkelse ble de interne gruppetiltakene omtalt som smågruppebaserte opplæringstiltak. Begrepet ble videreført i undersøkelsen på ungdomstrinnet (Jahnsen, Nergaard & Flaatten, 2006) (Jahnsen, 2006 #18) blant annet fordi begrepet favnet tiltak både i og utenfor ordinær skole. I denne studien er kommunale spesialskoler for elever som viser problematferd, inkludert under betegnelsen selvstendige tiltak. Institusjonsskoler skiller seg fra smågruppe-tiltak ved at de er knyttet til en barnevernsinstitusjon. Disse skolene er ikke inkludert i undersøkelsen.

Forskningsspørsmålene i kartleggingen handlet om 1) omfanget av smågruppetiltak for elever som viser problematferd på barnetrinnet i offentlig grunnskole i Norge, 2) hvor mange elever som får et heltids- eller deltidstilbud i smågruppetiltak og 3) viktige trekk ved smågruppetiltakene som inntaksprosedyrer, juridiske forhold, gruppesammen-setning og fordelingen av innhold med hensyn til skole-faglige kunnskaper og praktiske og sosiale ferdigheter. Det ble også innhentet opplysninger om elevenes kjønn og alder (Jahnsen, Nergaard & Grini, 2011).

Artikkelen viser sentrale funn i kartleggingen. (En enda grundigere redegjørelse finnes i rapporten «Er alle med?» (Jahnsen, 2011 #237) (Jahnsen, Nergaard & Grini 2011)).

Denne artikkelen gir en kort oppsummering av tidligere forskning på området. Den omhandler ikke kvalitetsmessige vurderinger av tiltakene, da det ikke ble innhentet data om slike forhold. Drøftingene i artikkelen peker på mulige tolkninger og forklaringer av omfang og mulige konsekvenser av funn i kartleggingen. Det trekkes ingen slutninger om effekten av tiltakene.

Tidligere forskning

De første alternative skolene i Norge ble etablert tidlig på 1970-tallet på tross av integrasjonstanken som politisk virkemiddel for sosial utjevning. De alternative skolene oppsto som et resultat av en «grasrotbevegelse» og var ofte initiert av idealistiske lærere som ønsket å gi elever som viste problematferd et bedre skoletilbud (Sørлие, 1991; Ogden & Sørлие 1991; Tveit & Melby, 1994).

Ogden (1984) fant at elevene i 4 studerte alternative skoler i Østfold, hadde mindre problembelastning enn elever i institusjonsskoler. Et år i alternativ skole så ut til å

være tilstrekkelig for å snu en negativ utvikling, og den beste predikatoren synes å være relasjonen mellom lærer og elev. Studien viste også at det var vanskelig med tilbakeføring av elever fra alternativ skole til ordinær skole. I 1984 ble det registrert 25 alternative skoler i Norge.

I 1991 fant Sørлие femti heltids alternative skoler forbeholdt ungdomsskoleelever. 70 % av elevene var gutter. Sørлие stilte spørsmål om aktivitetene i tiltakene var bedre tilpasset gutter enn jenter. Elevene i tiltakene ble beskrevet som oppmerksomhetskrevende, og elevene formidlet et negativt syn på seg selv. «Brentmarks-effekten» var et begrep som ble brukt av ansatte i alternative skoler for å beskrive hvor umulig de opplevde at det var for elever i heltids alternative skoletilbud å vende tilbake til en hjemmeskole som ofte ikke ønsket dem tilbake – og vice versa (Sørлие, 1991).

I 1994 ble det registrert 60 heltids alternative skoler på ungdomstrinnet i Norge (Tveit & Melby, 1994). De alternative skolene hadde utviklet et konsept som kombinerte innlæringen av skolefag og praktiske ferdigheter. Videre vektla skolene innlæring av sosiale ferdigheter.

Endrerud (1985) skriver at flytting av brysomme elever ikke nødvendigvis fører til endringer i det miljøet de kommer fra. Han påpekte at flytting av elever til smågruppetiltak bidro til en innsnevring av normalitetsbegrepet. Det kunne føre til at hjemmeskolen ikke utviklet systemer for å ivareta alle elever. Dahl (1985) problematiserte elevenes behov for tilgang på prososiale jevnaldrende. Elever på heltid i alternative skoler synes å miste kontakten med verdifulle jevnaldrende, og elever i alternative skoler fikk et «fattigere» miljø å spille seg i.

Nergaard (1995) viser at etablering av denne type opplæringstiltak i minst like stor grad kan betraktes som en løsning på det som er skolens behov, som at det reelt tar utgangspunkt i elevenes behov.

Jahnsens (2000) studie viste at elever og lærere i alternative skoler rapporterte om et noe lavere sosialt kompetansenivå og et betydelig høyere problematferdsnivå enn elever i institusjonsskoler og problemdefinerte elever i ordinær skole. Gruppene i de alternative skolene var homogent sammensatt med hensyn til atferd, og skolene synes ikke å lykkes med målsettingen om å redusere omfanget av problematferd og tilbakeføring til ordinær skole.

27 % av elevene i tiltakene på barnetrinnet er jenter og 73 % er gutter.

Det ble funnet hele 272 tiltak på ungdomstrinnet i 2005 (Jahnsen, Nergaard & Flaatten, 2006). Den største endringen fra 1991 til 2005 var forekomsten av deltidstiltak (Sørli 1991; Jahnsen, Nergaard & Flaatten, 2006). Det ble ikke registrert deltidstiltak i 1991, mens noe over halvparten av tiltakene i 2005 var deltidstiltak. Mange tiltak tok inn prososiale ungdommer, drev utadrettet virksomhet og veiledet skoler som søkte plass for elever i tiltakene. I 2005 var det også slik at nesten halvparten av elevene hadde et enkeltvedtak (§5-1) knyttet til opplæringen i smågruppetiltaket. I 1991 var dette ikke engang et spørsmål i kartleggingen. Tiltakene på ungdomstrinnet rapporterte videre at de brukte mye tid til trening av sosiale ferdigheter kombinert med praktisk og teoretisk arbeid.

Kasusstudien «Den ene dagen» (Jahnsen, Nergaard, Rafaelsen & Tveit, 2009) satte søkelys på smågruppetiltak som arbeidet etter forskningsbaserte kvalitetskriterier, såkalte «gode tiltak»². Tiltak med relasjonelle begrunnelser for etablering, organisering, deltakelse og innhold synes å lykkes svært godt når det gjelder skolefaglig og sosial læring samt inkludering i skolens fellesskap. Disse tiltakene ser ut til å bidra til inkludering og mestring for mange elever.

Internasjonal forskning antyder at mange av de alternative skolene fungerer som dumpingplasser for brysomme elever, som avlastning for slitne lærere, sovepute for skolen og oppbevaring i påvente av bytting av skoleslag. Elevgrupper som er homogent sammensatt med hensyn til atferd, har negativ innvirkning på elevene både sosialt og skolefaglig (Cox, Davidson & Bynum, 1994, Dishion; McCord & Poulin, 1999; Wilson, 2000).

Visser, Kunnen og van Gert (2010) undersøkte forholdet mellom ulike skolekontekster og tiltak for å redusere aggressiv atferd blant elever på barnetrinnet. Elever som ble overført fra spesialskoler for problematferd til ordinær skole, viste en større reduksjon i omfang og grad av problematferd enn elever som fikk ulike typer sosial trening i grupper, individuelt eller på spesialskolen. De konkluderer med at tiltak for å redusere problematferd blant barn bør settes inn i den sosiale konteksten hvor barn til daglig befinner seg, i ordinær klasse og skole.

Metode

Tre informantgrupper besvarte ulike spørreskjemaer angående forekomst, elevgrunnlag og organisering av slike opplæringstiltak i februar 2010. Informantene var: 1) Alle offentlige grunnskoler med undervisning på 1.–7. trinn, 2) opplæringsansvarlige i alle kommuner og 3) selvstendige tiltak med egen administrasjon for den aktuelle målgruppen. Spørreskjemaene var tilnærmet like spørreskjemaene som ble brukt på ungdomstrinnet i 2005 (Jahnsen, Nergaard & Flaatten, 2006). Dette gjør det mulig å sammenligne dataene fra de to undersøkelsene. En nettbasert innsamling av data ble tilpasset av firmaet Conexus i samarbeid med Lillegården kompetansesenter. Spørreskjemaet til opplæringsansvarlig i kommunene og de selvstendige smågruppetiltakene ble sendt pr. post.

Svarprosent og representativitet 300 av 430 (N) kommuner besvarte undersøkelsen. Dette gir en svarprosent på 69,8. 50 av 300 skoleeiere bekrefter at de har tiltak for målgruppen som ikke administreres av en vanlig grunnskole. 10 tiltak som ble innrapportert via skolenes nettportal, viste seg å tilfredsstillende definisjonen av selvstendige tiltak. Det samlede antallet selvstendige tiltak i denne kartleggingen er derfor 60. Dette innebærer at 20 % av norske kommuner har et selvstendig smågruppetiltak for målgruppen. 48 av disse selvstendige tiltakene (80 %) besvarte undersøkelsen tilfredsstillende. Et nettbasert spørreskjema ble sendt til 2362 offentlige grunnskoler med 1. –7. trinn. Av disse besvarte 1715 (72,6 %) barneskoler undersøkelsen. Med svarprosent på over 70 % for de 3 informantgruppene og med en nokså jevn geografisk spredning, kan en med rimelig grad av sikkerhet gå ut fra at resultatene fra undersøkelsen er representative for smågruppetiltak i offentlig grunnskole med 1.–7. trinn, for den aktuelle målgruppa på måletidspunktet.

Betraktninger om kartleggingens gyldighet og pålitelighet

Et forhold som truer påliteligheten i kartleggingen, er definisjonen av smågruppebaserte opplæringstiltak. På den enkelte skole kunne det være vanskelig å skille grupper/tiltak som var opprettet for elever som viser problematferd og lav motivasjon for skole fra andre opplæringsgrupper. Det er derfor mulig at vi kan ha fått opplysninger om tiltak og elev-

Tiltakenes begrunnelser for plassering av elever på barnetrinnet er knyttet til manglende motivasjon for skolearbeid og fagvansker.

er som strengt tatt ikke er i målgruppen. Særlig gjelder dette de interne tiltakene (en mulig overrapportering). På den annen side blir interne grupper ofte forstått og definert som en del av skolens opplegg for tilpasset opplæring. Det vil si at skolen ikke bruker opplæringslovens § 5–1 om plassering i tiltaket eller i forbindelse med den enkelte elevs opplæringsbehov. Smågruppetiltak på barnetrinnet for målgruppen befinner seg i grenselandet i forhold til både inkluderingsidealer i skolens styringsdokumenter og til opplæringsloven. Det er mulig at skoler ikke har rapportert inn sine tiltak fordi de ansees som en del av skolens ordinære tilbud (en mulig underrapportering). Vår tilgjengelighet i undersøkelsesperioden gjorde at mange skoler fikk hjelp til å avklare spørsmålet om de ifølge definisjonen hadde interne tiltak ved sin skole. Dette styrker påliteligheten i resultatene.

I kartleggingen på ungdomstrinnet (Jahnsen, Nergaard & Flaatten, 2006) meldte skolene at grupper opprettet for de stille og/eller innadvendte elevene ikke tilfredsstilte vår beskrivelse av målgruppen. Disse elevene utgjorde ikke et problem i skolekonteksten. Slike forståelser i skolen er i overensstemmelse med funn fra Sørliens undersøkelse (1998), hvor lærere rapporterer at stille og innadvendte elever ikke defineres som problemelever. I denne sammenheng kan det bety at smågrupper opprettet for denne elevgruppen er underrapportert.

Økningen av smågrupper generelt i skolen utfordrer påliteligheten i undersøkelsen fordi smågruppene generelt kan omfatte flere vanskegrupper inkludert problematferd.

En styrke ved kartleggingen er vår kjennskap og tilgang til ulike oversikter over eksterne og selvstendige smågruppetiltak i Norge fra 1990 og fram til 2010, blant annet gjennom deltakelse i ulike nettverk for smågruppetiltak i fylkene rundt Oslofjorden. Når det gjaldt disse tiltakstypene, kryss-sjekket vi i våre kilder og tok ut tiltak som var opprettet for elever med diagnoser som ikke er inkludert i definisjonen. I 2010 ble det rapportert inn relativt mange *Inn på tunet*³-tiltak. I etterkant av kartleggingen har vi fått opplysninger via *Inn på tunet*-organisasjonen om at slike tiltak er igangsatt i de fleste norske kommuner. Det er derfor sannsynlig at *Inn på tunet*-tiltak er underrapportert i denne undersøkelsen.

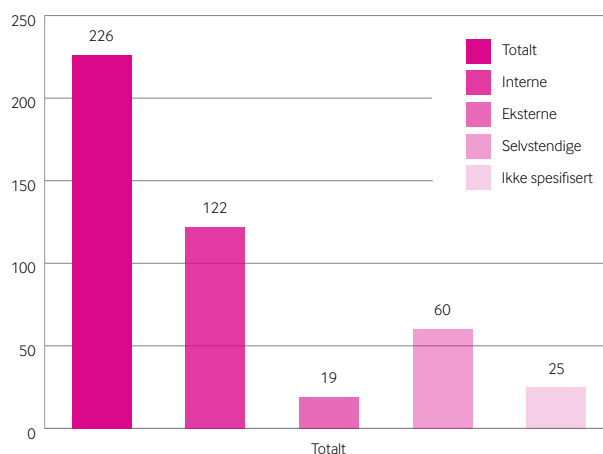
Spørreskjemaet som ble benyttet, er justert med utgangspunkt i de svakhetene som kom fram i kartleggingen på ung-

domstrinnet i 2005. I analysen har vi sammenlignet denne kartleggingens resultater med resultatene fra undersøkelsen på ungdomstrinnet i 2005 (Jahnsen, Nergaard & Flaatten 2006). Begge disse forhold styrker påliteligheten og gyldigheten både når det gjelder kjennetegn ved tiltakene, ved elevene og generelle utviklingstendenser blant smågruppebaserte opplæringstiltak i Norge.

Resultatpresentasjon

Tiltakene Vi fant til sammen 226 tiltak i de 1715 skolene som besvarte spørreskjemaet. Av disse tiltakene var 122 interne tiltak, 19 var eksterne tiltak og 25 tiltak som ikke ble oppgitt som internt eller eksternt. I tillegg ble det registrert 60 selvstendige tiltak. 75 % av de selvstendige tiltakene er *Inn på tunet* tiltak.

Figur 1: Antall smågruppetiltak på barnetrinnet



N = 226 tiltak, missing 25

Forekomsten av tiltakene var ujevn både geografisk og sett i forhold til elevtall og antall skoler i det enkelte fylket. For å gjøre en sammenligning på tvers av fylker, brukte vi en indeks som viser antall tiltak pr. skole x 100 (T). Indeksen varierer sterkt. Den høyeste indeksen er på 35 (Rogaland), mens den laveste er på 3 (Finnmark og Sogn og Fjordane). Det innebærer at det i enkelte fylker var ett slikt tiltak for hver tredje skole, mens det i andre fylker var ett slikt tiltak for hver 30. skole.

Av tiltakene som besvarte undersøkelsen var kun 22 etablert før 2000. I perioden 2006–2010 kan det se ut som om det ble etablert fire ganger så mange tiltak som i de ti foregående årene. Det kan i samme periode ha blitt etablert nye tiltak som er lagt ned før denne kartleggingen. Disse tiltakene har vår undersøkelse ikke fanget opp.

79 % av tiltakene på barnetrinnet hadde kun deltidstilbud (4 dager eller mindre), 8 % var heltidstilbud og 13 % hadde både hel- og deltids plasser. 88 % av de selvstendige, 87 % av de eksterne og 74 % av de interne tiltakene var deltidstiltak.

En fjerdedel av tiltakene oppgir at de bruker omtrent like mye tid til teoretiske- og praktiske aktiviteter. 10 % svarer at de bare gjør det ene eller det andre. Flest tiltak (35 %) sier at de bruker 75 % av tiden til teori og 25 % av tiden til praktiske aktiviteter. Mindre enn 10 % av tiltakene sier at de bare har praktiske aktiviteter, og mindre enn 5 % har kun teoretiske aktiviteter. I tillegg oppgir 81 % av tiltakene at de i ganske stor eller stor grad driver systematisk innlæring av sosiale ferdigheter.

Elevene På måletidspunktet var det 1416 elever på 1. til 7. trinn som fikk sin undervisning helt eller delvis i 169 interne, eksterne og selvstendige smågruppetiltak. Dette utgjør 0,33 % av alle elever på barneskoletrinnet i 2009/2010. Med utgangspunkt i undersøkelsens resultater og svarprosjenter kan vi estimere hvor mange tiltak og elever det er totalt i alle skoler med 1.–7. trinn. Dette viser at 1950 elever i totalt 315 tiltak får deler av, eller hele opplæringen i et smågruppetiltak. Det utgjør 0,5 % av alle elever på 1.–7. trinn i grunnskolen.

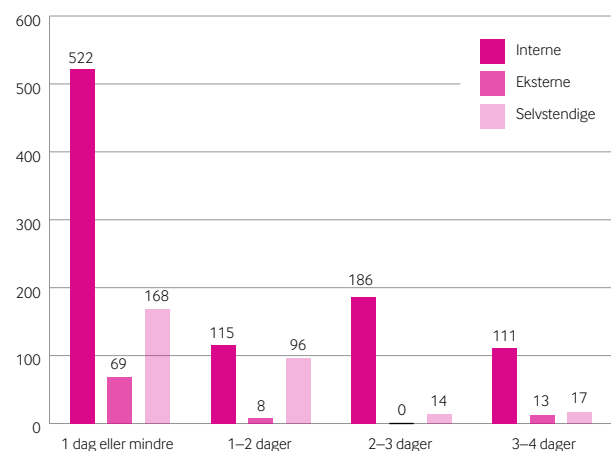
Tabell 1: Antall tiltak og antall elever i interne, eksterne og selvstendige tiltak

Type tiltak	Antall tiltak	Antall elever	Estimert totalt antall tiltak	Estimert totalt antall elever
Totalt	169	1416	315	1950
Interne	105	998	229	1443
Eksterne	16	101		
Selvstendige	48	317	86	507

Totalt antall tiltak N = 201 missing 32, Interne N=122 missing 17, Eksterne N=19 missing 3 og Selvstendige N=60 missing 12

1273 elever hadde deltids plass i et smågruppetiltak, noe som utgjør 90 % av utvalget. Av figuren ser vi at flest elever var i interne tiltak en dag eller mindre. Figur 2 viser fordelingen av elever på *mindre enn 1 dag*, mellom *1 til 2 dager*, *3 til 4 dager* eller *5 dager* i uken.

Figur 2: Antall elever fordelt på antall dager per uke



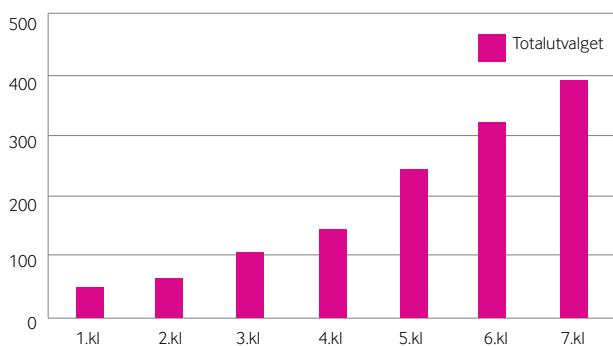
N = 1416, missing 97

54 % av elevene var en dag eller mindre i et smågruppe-tiltak uavhengig av organisering. Dette var mer vanlig blant de eksterne tiltakene enn blant de interne og selvstendige tiltakene.

Totalt var 47 % av elevene i tiltaket mellom ½ og 1 år. 53 % av elevene var i tiltaket mellom 1 og 3 år. Elevene var i gjennomsnitt lengre tid i de eksterne og selvstendige tiltakene enn i de interne tiltakene.

Resultatene viste dessuten at antall elever i tiltak øker nokså jevnt med høyere klassetrinn, med unntak av en noe større økning mellom 4. og 5. klasse (se fig. 5). Økningen etter klassetrinn er uavhengig av tiltakenes organiseringsform.

Figur 3: Antall elever fordelt på klassetrinn



N=1416, missing 97

Når det gjelder fordeling med hensyn til elevenes kjønn, viser kartleggingen at 27 % av elevene i tiltakene på barnetrinnet er jenter og 73 % av elevene er gutter. Dette er i overensstemmelse med resultatene fra ungdomstrinnet i 2006. I 153 av 169 tiltak oppgir elevenes etnisitet. Totalt ble 14 % av elevene i tiltakene registrert som ikke etnisk norske. Når det gjelder tall fra SSB registrert i 2005, utgjør antall elever med etnisk norsk bakgrunn 92,7 %. Når vi ser på tallene for hvem som fikk spesialundervisning i 2011, utgjorde 10,7 % elever med ikke etnisk norsk bakgrunn. Vi kan dermed med sikkerhet anta at det er en større andel elever med ikke etnisk norsk bakgrunn i smågruppetiltakene enn ellers i grunnskolen.

Innsøking 74 % av tiltakene setter sammen elevgruppene etter bestemte kriterier. Flest tiltak setter sammen heterogene grupper med hensyn til type atferd. I en tredel av tiltakene er ikke elevenes interesser ansett som et relevant kriterium for gruppesammensetning. Kartleggingen viser at man i de interne tiltakene må håndtere større grupper med mange flere elever som viser ulik type problematferd. Nesten alle tiltakene har som en del av sitt kriterium at de skal ha en blanding av gutter og jenter.

56 % av tiltakene fatter et enkeltvedtak etter opplæringsloven § 5.1 som et utgangspunkt for plassering av elever i tiltak. Det er de selvstendige tiltakene som i størst grad fatter vedtak om plassering. 52 % av de interne tiltakene fatter et enkeltvedtak om plassering, mens bare 33 % av de eksterne tiltakene bruker det.

Tabell 2: Enkeltvedtak om plassering av elever i tiltakene

	Total N=175	Interne N=111	Eksterne N=18	Selv- stendige N=46
Enkeltvedtak etter § 5.1 i Opplæringsloven	56 %	52 %	33 %	73 %

47 % av elevene i tiltakene har individuell opplæringsplan etter § 5.1 i opplæringslova og 15 % hadde annen form for skriftlig plan. Det betyr at 53 % av elevene er i tiltak uten at et formelt vedtak er fattet. Det er særlig i de interne tiltakene at enkeltvedtak og skriftlige planer mangler. 24 % av elevene i interne tiltak har ingen skriftlig plan.

Tabell 3: Andelen elever med individuelle planer fordelt på tiltak, antall og prosentvis fordeling

Antall elever i ulike tiltak	Individuell opplæringsplan § 5.1 i opplæringsloven	Annen form for skriftlig plan	Ingen skriftlig plan
Totalt N=1416	660 (47 %)	213 (15 %)	257 (18 %)
Interne N= 998	386 (39 %)	155 (16 %)	238 (24 %)
Eksterne N=101	68 (67 %)	3 (3 %)	13 (13 %)
Selvstendige N=317	206 (65 %)	55 (17 %)	6 (2 %)

Antall elever N=1416, missing 97

Rektor er den enkeltaktøren som gikk igjen i flest kombinasjoner av instanser som deltok i innsøkingen av elever til tiltakene. Det er kombinasjonen forelder og kontaktlærer som oftest nevnes som innsøkende aktører. Kontaktlærere var de aktører som hyppigst søkte inn elever i tiltakene som eneste aktør. 20 % av tiltakene sier at elevene er deltakere i innsøkingprosessen, og foreldre var deltakende i 58 % av tiltakene.

Diskusjon

Denne kartleggingen ble gjennomført for å gi en oversikt over smågruppetiltak på barnetrinnet på nasjonalt nivå. Målgruppen for tiltakene er elever som viser problematferd og lav skolemotivasjon.

Økning i antall smågruppetiltak på barnetrinnet Fra 2006 til 2010 ble det etablert 109 nye smågruppetiltak på barnetrinnet (1.-7. trinn). Tallene viser at 56 av tiltakene som ble etablert i perioden 1991 – 2005 fremdeles eksisterer. De interne tiltakene synes å ha hatt størst økning. I undersøkelsen på ungdomstrinnet kom det fram at de interne tiltakene hadde kortere funksjonstid enn de eksterne og selvstendige tiltakene. Det innebærer at interne tiltak kan ha blitt opprettet og lagt ned etter 2–3 år. Disse tiltakene er ikke registrert i denne undersøkelsen. Tiltakene kan være ad-hoc-løsninger for å møte kriser, de kan fungere som skjerming av enkeltelever eller det kan være et uttrykk for at det er vanskelig å lage stabile grupper med gode faglige begrunnelser (Jahnsen, Nergaard & Flaatten, 2006). Likevel indikerer undersøkelsen en betydelig økning i antall tiltak etter 2006 og 271 smågruppetiltak, innebærer at et betydelig antall barn, ca. 2000, som får hele eller deler av sin undervisning i smågruppetiltak grunnet ulik type problematferd.

Elevene, som først og fremst er gutter, blir stadig yngre. Guttenes overrepresentasjon stemmer overens med undersøkelsen på ungdomstrinnet i 2006 og med tendensen i spesialundervisningen generelt. Dette kan ha sammenheng med at skolens innhold og metoder muligens er bedre tilpasset jenter enn gutter. De praktiske aktivitetene i smågruppene på ungdomstrinnet synes å være tilpasset gutter mer enn jenter (Sørli 1991, Jahnsen et al., 2009). Smågruppene på barnetrinnet kan i seg selv være en rekrutteringsmekanisme for gutter. Ikke-etniske norske elever var noe overrepresentert sammenlignet med ikke-norske etniske elever i grunnskole og i spesialundervisningen. Forskjellen var liten.

Johnsen (2011, s. 74) beskriver forholdene i norsk skole slik: «... i skjul av kommunalt ansvar foregår en utstrakt segregering og organisering av såkalte spesialpedagogiske enheter innenfor veggene til den ordinære skole». Noen av de interne tiltakene i vårt utvalg kan nok beskrives som slike enheter. Lignende tendenser finnes i andre nordiske land. Susan Tetler (2011) skriver at det å skille ut elever til segregerte grupper er normaltilstanden i dansk skole.

En dag eller mindre På barnetrinnet er nesten alle elever i tiltakene på deltid (90 %). En slik utviklingstrend ble også funnet for ungdomstrinnet i 2005. De fleste elever er i tiltaket en dag eller mindre. I utgangspunktet er det rimelig å forstå den utstrakte bruken av deltidstiltak som et uttrykk for at skolen synes det er viktig at elevene er mesteparten av undervisningstida i sin klasse. Knudsmoen, Løken, Nordahl & Overland (2011) fant at det var vanskelig å finne spesifikke kjennetegn ved elever som mottok 1–4 timer spesialundervisning i uken, sammenlignet med elever som fikk større omfang av spesialundervisning. Forskerne hevder

at det ikke kun er elevenes behov som er utgangspunkt for vurderingen, men at det like ofte handler om betingelser i elevenes læringsmiljø. Det samme kan gjelde for de elevene som mottar mindre enn en dag av sin opplæring i smågruppetiltak på barnetrinnet. Mange skoler argumenterer med behovet for avlastning for lærere og medelever. For at flest mulig lærere og medelever skal få et pusterom, får mange elever tilbud om mindre enn en dag hver uke i tiltakene.

Juridiske forhold om plassering i segregerte tiltak 53 % av elevene i tiltakene på barnetrinnet hadde ikke et enkeltvedtak om spesialundervisning. Meld. St. 22 (2010–11) skriver at skoler har muligheten til å benytte alternative opplæringsarenaer, men at dette forutsetter en faglig begrunnelse og at tiltaket skal gagne den enkelte elev. I den grad det ikke finnes et enkeltvedtak eller en skriftlig plan for elevens opphold eller innhold i tiltaket, kan man spørre seg om hvordan de faglige begrunnelsene for hvordan tiltaket skal gagne eleven blir formidlet, målt og kvalitets-sikret. Det er spesifisert i rundskriv om bruk av alternative opplæringsarenaer i grunnskolen (Udir–3–2010) at dersom eleven skal delta i egne fast organiserte grupper som ikke er en del av opplegget for hele klassen, er det kun gjennom et enkeltvedtak om spesialundervisning dette er mulig å gjennomføre formelt korrekt. Dette gjelder selv om innholdet i undervisningen er den samme som i klassen. Plasseringen er i seg selv et grunnlag for enkeltvedtak. Tilrettelegging og endring av innholdet i opplæringen vil være et annet og selvstendig grunnlag for et enkeltvedtak og en individuell opplæringsplan (opplæringslova, 1998). Dette innebærer at elevenes rettigheter ikke er godt nok ivaretatt for litt over halvparten av elevene som får deler eller hele sin undervisning i et smågruppetiltak på barnetrinnet.

At så mange elever ikke har et enkeltvedtak, må ses i sammenheng med hvor mange timer elevene er i tiltakene hver uke og hvor lenge elevene er i tiltaket. De fleste elevene på barnetrinnet var i tiltakene mindre enn en dag pr. uke, og ca. halvparten var der mindre enn ett år. Dette kan bety at tiltakene blir forstått som ordinær tilpasset opplæring og at elevene ikke hadde behov for ekstra tilrettelegging ut over dette. Likevel, dersom en elev er i tiltaket 10 % av sin undervisningstid i løpet av uka over tre år (53 % av elevene), betyr

det at eleven er et tredjedels skoleår i et smågruppetiltak i løpet av de 7 årene på barnetrinnet uten skriftlig begrunnelse og individuell plan for denne delen av opplæringen.

Smågruppetiltak for de praktiske elevene? I gjennomsnitt bruker tiltakene på barnetrinnet rett under 60 % av opplæringen til praktiske aktiviteter. Tiltakene på barnetrinnet hadde et noe større fokus på skolefaglige ferdigheter enn tiltakene på ungdomstrinnet.

En vanlig begrunnelse for opprettelsen av smågruppetiltak er at ordinær skole er for teoritung; det er for lite aktiviteter hvor elevene får vise mestring på andre områder enn de tradisjonelle skolefaglige. Elever i smågruppetiltak på ungdomstrinnet blir karakterisert som mer «praktiske» enn «teoretiske». Mange lærere uttrykte hvor godt det var for disse elevene «å få lov til å gjøre noe praktisk» (Jahnsen et al., 2009). Dale (2008) argumenterer for at den samme forståelsen om «teoretiske» og «praktiske» elever finnes blant lærere på barnetrinnet.

Tiltakenes begrunnelser for plassering av elever på barnetrinnet er knyttet til manglende motivasjon for skolearbeid (60 %) og fagvansker (53 %). Det synes derfor rimelig at elevene i tiltakene får tilbud om noe annet enn «teori». Elevinformantene i kassustudien på ungdomstrinnet (Jahnsen et al., 2009) opplevde deltakelsen i tiltakene som et pusterom eller en pause fra vanlig skole. De oppga dessuten at de opplevde større mestring gjennom de praktiske aktivitetene og at denne mestringsopplevelsen førte til større motivasjon og innsats på skolen i teorifagene (ibid.). Slike forhold kan være en del av begrunnelsen for bruken av smågruppetiltak på barnetrinnet.

Erling Lars Dale (2008) har gått sterkt ut mot forestillingen om at elever kan kategoriseres som «teoretiske» og «praktiske». Han er opptatt av at inkludering også innebærer en inkludering i skolefaglige aktiviteter. Forestillingen om at noen er praktikere og andre er teoretikere fører til at noen elever faller ut av de skolefaglige læreprosessene allerede på mellomtrinnet. Disse elevene finner en igjen på ungdomstrinnet som elever som er «skoletrøtte» og «uten teoretiske evner». De karakteriseres med å ha «praktiske anlegg og interesser», og man hevder at de burde få slippe å ha mer «teori». Dale (ibid.:106) er opptatt av barns utvikling fra

tidlig alder, og allerede i barnehagen må man gjennom god praksis «bryte ned ideologien om at noen barn er født teoretiske og andre er født som senere praktiske elever».

God teoriundervisning kan slik Dale (ibid.) sier, gjerne foregå i forbindelse med praktisk arbeid. Ut fra vårt kjennskap til feltet, og slik spørreskjemaet ble presentert, vil vi likevel tro at kategorien «praktiske aktiviteter» ikke innebærer planlagte læringsaktiviteter med utgangspunkt i begrepslæring, språk og matematikk. Bryderup, Madsen & Perthous (2002) undersøkelse av fenomenet i danske institusjoner viser at når praktiske, sosiale og skolefaglige aktiviteter forsøkes integrert i hverandre, blir det vanskelig for elevene å identifisere de ulike læringsmålene. Elevene fikk problemer med å se sammenhengen mellom tiltakets aktiviteter og skolefagene. Dette fenomenet bekreftes av elevene i kassustudien «Den ene dagen». Elevene kunne vanskelig se sammenhengen mellom innholdet i tiltakene og innholdet i skolen (Jahnsen et al., 2009). Denne bekymringen kan også gjelde for tiltak på barnetrinnet.

Gruppesammensetning og fokus på sosial kompetanse

Tiltakene på barnetrinnet hadde stor spredning i begrunnelsene for inntak av elever. I tillegg hadde de fleste tiltakene tilbud til prososiale elever. Dette indikerer at elevgruppene på barnetrinnet er noe mer heterogent sammensatt enn gruppene på ungdomstrinnet. I tillegg kan det se ut til at mange skoler oppga flere begrunnelser for plassering av hver enkelt elev. Det vil si at den gitte begrunnelsen for deltakelsen kan være usikker, kompleks og/eller vanskelig å beskrive, blant annet på grunn av barnets alder. Etablering av smågruppetiltak kan også forstås som et tiltak for tidlig innsats. I smågruppetiltakene er lærerne tettere på elevene og kan avdekke både vansker og muligheter tidlig. I tillegg kan fokuset på tidlig innsats og bruk av smågruppetiltak forstås som skolens forsøk på å møte kravet om å avdekke mulige risikofaktorer allerede på småskoletrinnet.

Bredden i begrunnelser for inntak kan også forstås slik at tiltakene på barnetrinnet har større bevissthet angående gruppesammensetningen og viktigheten av å ha heterogent sammensatte grupper. I små enheter vil gruppesammensetningen bety mye. I en gruppe hvor elevenes atferd oppleves som aggressiv og utagerende, kan man få en ikke-intendert

effekt som for eksempel at omfang og grad av problematferd øker.

Heterogeniteten med hensyn til begrunnelser, det vil si de utfordringene skolen opplever at disse elevene har og forekomst av prososiale elever i tiltakene er med på å sørge for mangfold i erfaringer og å avmystifisere fenomenet smågruppetiltak. Dette mangfoldet vil mest sannsynlig stimulere til sosial- og skolefaglig læring blant elevene i tiltakene. De fleste tiltakene hadde dessuten et spesielt fokus på systematisk utvikling av elevenes sosiale ferdigheter. Til sammen er dette et godt utgangspunkt for å redusere marginaliseringsprosessene rundt deltakelsen i tiltakene.

Systematisk utvikling av elevers sosiale ferdigheter har positiv effekt både på problematferd, selvbilde og skolefaglige resultater, men ikke uten betingelser. Innlæring og trening av sosiale ferdigheter må skje på den arenaen elever daglig ferdes. Utvikling av sosiale ferdigheter i smågruppene bør derfor i størst mulig grad handle om en konsolidering av ferdighetene som er innlært i vanlig klasse. På samme måte må de ferdighetene som læres i smågruppa etterspørres i det ordinære klasserommet. Ferdighetene må dessuten være etterspurt på elevenes naturlige arenaer, altså være betydningsfulle for elevene i andre kontekster enn tiltakene (sosial/økologisk validitet) (Jahnsen, Ertesvåg & Westrheim, 2009).

Nært samarbeid mellom kontaktlærer og lærer i smågruppetiltakene er en viktig suksessfaktor i gode tiltak (Jahnsen et al., 2009). Opplæringsloven (§8) fremhever elevenes rett til å høre til i en klasse/gruppe og ha en kontaktlærer på nærskolen. Rundskrivet om alternative opplæringsarenaer framhever betydningen av helhet og sammenheng i opplæringen for elevenes læring. Tiltak og skoler som samordner innsatsene på den faglige og sosiale arenaen, synes å lykkes bedre enn andre. Å koble arenaene sammen er en utfordring i praksis; det skolefaglige blir lett usynlig i tiltakene og det sosiale blir usynlig i ordinær skole (Jahnsen, et al. 2009).

Ulike forklaringer på økningen av tiltak En vanlig forklaring på økningen av smågruppetiltak i norsk skole er innføringen av kunnskapsløftet med fokus på individuelt tilpasset opplæring, økte krav til resultater og økt fokus på testing av elever. Dette kan føre til et behov for å skille ut elever som

Nært samarbeid mellom kontaktlærer og lærer i smågruppetiltakene er en viktig suksessfaktor i gode tiltak

forstyrrer eller som er med på å senke resultatene på for eksempel nasjonale prøver.

Det ville vært rimelig å forklare økningen av segregerte tiltak for elever som viser problematferd med en økning av problematferd generelt i skolen. En slik forklaring finner ikke støtte i forskning på området. Tvert imot viser Gustavsen & Nordahl (2009) at atferdsproblemer i norske skoler er blitt redusert siden 1995. Den største reduksjonen kom i årene 2006–2007. I samme periode økte antallet elever i smågruppetiltak, spesielt gruppen som var der 1 dag eller mindre. En annen forklaring kan knyttes til opphevelsen av klassebegrepet og økt fokus på gruppetiltak generelt. Skolene har blitt gitt større mulighet til å lage mindre grupper gjennom lovendring og innføringen av Kunnskapsløftet.

Fylling (2007) viser til strukturkvalitet når hun hevder at eksistens av spesialundervisning i seg selv er en rekrutteringsmekanisme til spesialundervisning. Dette kan også gjelde for forekomst av smågruppetiltak på barnetrinnet. Det at slike tiltak i det hele tatt eksisterer, gjør at man lett bruker og etablerer nye. Dette kan være med på å forklare de store forskjellene mellom fylker. Økt profesjonalisering (Haug, 2011) og spesialundervisningens selvbevaringsmekanismer (Fylling, 2007) kan ha bidratt til etablering av smågruppebaserte opplæringstiltak. Spesialpedagoger og allmennpedagoger er blitt mer opptatt av sine revir enn av elevene. Når ansvaret for elevene blir uklart, vil noen støte elever fra seg og andre trekke dem til seg. Økt segregering kan være resultatet (Haug, 2011).

Noen forskere hevder at spesialundervisningen er lite effektiv, ressurskrevende og lite fleksibel (Nordahl & Haustätter, 2009; Solli, 2005). De samme forskerne mener at spesialundervisning som ordning strider mot verdier som inkludering, som skolesystemet skal fremme. Spesialundervisning skal dekke et behov hos elevene, men den dekker i mange tilfeller også lærernes og de andre elevenes behov for avlastning. Dette beskrives som spesialundervisningens dobbelte funksjon. Elever som viser dårlig tilpasning i den ordinære undervisningen, blir sluset ut i pedagogiske, kompensatoriske tiltak, som smågruppetiltak kan være eksempler på (Tetler, 2011; Fylling, 2007; Sørli, 1999). Spesialundervisningen fungerer som skolens sorteringsredskap. Grensen for hva som er innenfor normalvari-

asjonen er forskjellig fra skole til skole og mellom lærere i samme skole. Halvparten av elevene i smågruppetiltakene har et enkeltvedtak og har per definisjon spesialundervisning. Det er slik sett rimelig grunn til å anta at smågruppebaserte opplæringstiltak rammes av den samme kritikken som spesialundervisning generelt.

Det opprinnelige skillet mellom ordinær opplæring og spesialundervisning har på mange måter blitt vanskelig å beholde sammen med innføringen av begrepet tilpasset opplæring. Om den ordinære undervisningen bidrar til tilfredsstillende læring for elevene, kan ikke alene ses i forhold til individuelle forutsetninger og behov, men henger like mye sammen med kontekstuelle og kulturelle forhold i skolen. Forholdet beskrives ofte gjennom den såkalte komplementaritetsteorien. Dersom kvaliteten på den ordinære undervisningen er kvalitativt god, vil det være mindre behov for spesialundervisning (Skaalvik, 1999). Forekomst av smågruppetiltak kan også forklares gjennom komplementaritetsteorien. Man kan si at: «den problematferd som skolen så å si selv bidrar til å produsere i kraft av manglende tilpasset opplæring, paradoksalt nok blir forsøkt redusert gjennom en individorientert forståelse av tilpasset opplæring i form av spesialundervisning» (Bachmann & Haug, 2006:81).

Tilpasset opplæring er et overordnet begrep 38 % av elevene hadde verken enkeltvedtak eller annen form for skriftlig plan. I mindre enn 10 % av tiltakene i denne kartleggingen hadde *alle* elever et vedtak om spesialundervisning. Dette betyr at det i de aller fleste tiltak befinner seg elever i den såkalte gråsonen, det vil si elever som får spesialundervisningslignende tilbud uten at det er fattet enkeltvedtak. Elevers deltakelse i smågruppetiltak kan forstås som skolens måte å tilpasse den ordinære opplæringen på.

Tilpasset opplæring er et overordnet begrep som også omfatter spesialundervisningen (Fylling, 2007). Slik kan man si at spesialundervisningen er tilpasset, men at ikke all tilpasset opplæring er spesialundervisning. Flere sentrale skoleforskere har brukt begrepsparet kategoriell og relasjonell forståelse for å analysere skolens ulike måter å forstå sin oppgave med å gi elevene tilpasset opplæring eller spesialundervisning (Emanuelson, Persson & Rosenquist, 2001). Det kategoriske perspektivet refererer til en individ-

fokusert forståelse. De elevene som ikke mestrer og presterer i skolen, må møtes med spesielle tiltak som skal kompensere for deres manglende evner eller funksjonsnivå. Vi kan snakke om *elever med vansker*. Et tiltak kan for eksempel være å opprette en gruppe for elever som bråker og viser lav motivasjon. I et relasjonelt perspektiv er det møtet mellom individet og skolen som sosialt system som er i sentrum. Vanskelighetene oppstår i interaksjonen mellom elevene og skolen, og ses på som et resultat av sosiale konstruksjoner. Det blir de kontekstuelle faktorene som settes i fokus, og man snakker heller om *elever i vanskeligheter* enn elever med vansker. I et slikt perspektiv er en sentral problemstilling hvordan man reelt kan *endre skolen* slik at flere elever får større utbytte av opplæringen.

Smågruppetiltak kan være et resultat av et smalt perspektiv på tilpasset opplæring, det kategoriske perspektivet. På den annen side kan det synes som om tiltakene i kartleggingen på barnetrinnet er bevisst kompleksiteten i begrepet tilpasset opplæring og den vide forståelsen av begrepet. 90 % av elevene er i tiltakene på deltid, og 60 % var i tiltakene mindre enn en dag pr. uke. Mange tiltak hadde tilbud til andre elever enn de som viser problematferd og ¼ av tiltakene hadde hele klasser på besøk. Tiltakene på barnetrinnet hadde et noe større fokus på skolefaglige ferdigheter og systematisk innlæring av sosiale ferdigheter enn tiltakene på ungdomstrinnet. Til sammen indikerer dette at tiltakene på barnetrinnet forsøker å motvirke ulike ekskluderingsmekanismer i skolen.

Segregering for økt inkludering Sørli (1999) hevdet at smågruppetiltakene var kompensatoriske tiltak som demmet opp for skolens manglende tilpassede opplæring og som ikke hadde lyktes i å inkludere alle elever i skole- og klassefellesskapet. Nyere forskning viser imidlertid at deltakelse i smågruppebaserte tiltak kan bidra til inkludering og god tilpasset opplæring for elever som er utsatte i skolemiljøet (Jahnsen et al., 2009). Mange lærere hevder at noen elever må segregeres i en periode for økt inkludering i det store fellesskapet. Når elevene er i tiltakene, skal de øves opp i ulike ferdigheter skolefaglig og sosialt slik at de blir bedre inkludert i ordinær undervisning. Kasusstudien «Den ene dagen» (ibid.) viser at noen skoler og tiltak faktisk

får til nettopp dette. Elevene i de seks tiltakene i kasusstudien opplevde å bli mer inkludert i ordinær klasse etter en tid i det segregerte opplæringstilbudet. Betingelsene for dette synes å være knyttet til den relasjonelle forståelsen av elevenes atferd i skolen. Man kan på den annen side sette et spørsmålstegn ved en slik forklaring. I smågruppetiltaket møter elevene en kontekst de mest sannsynlig ikke vil møte igjen andre steder.

Avslutning

Etableringen av segregerte smågruppetiltak i grunnskolen kan synes å stå i sterk kontrast til innholdet i offentlige skoledokumenter som forfekter en inkluderende, likeverdig og tilpasset skole som skal gi plass for alle elever.

Historisk har vi beveget oss fra en skole som sorterte elever i «ikke opplæringsdyktige» og «opplæringsdyktige» via integrering til inkludering eller en skole for alle. Integrering handler om å tilpasse individene til et etablert system. Inkludering handler om å endre systemer. Alle barn er i utgangspunktet inne i fellesskapet og skolens oppgave er å motvirke prosesser som skyver enkeltelever ut i segregerte læringsfellesskap (Nilholm, 2006). Relasjonelt begrunnede tiltak synes å lykkes, selv om de segregerer elever i deler av opplæringen med mål om økt inkludering i ordinær skole og klasse (Jahnsen et al., 2009). Tiltakene på barnetrinnet kan være relasjonelt begrunnede eller som internasjonale studier viser kan de være dumpingplasser for såkalte «diskids» (Kellmayer, 1995; Dishion et al., 1999).

Kartleggingen av smågruppetiltak på barnetrinnet har ikke fokus på de kvalitative sidene ved opplæringstiltakene. Vi har undersøkt fenomen som lett kan telles eller observeres: Antall tiltak og elever, hvor lenge er de i tiltakene og hvordan tiltakene organiseres innenfor eller utenfor ordinær skole. Den viktigste delen som omhandler hvordan inkluderingsidéinnhold uttrykkes i praksis, gjenstår å undersøke. Fører tiltakene på barnetrinnet til økt inkludering og økt læringsutbytte for elevene som er der?



NOTER

- 1 Øvrige kjennetegn ved denne type tiltak er at: tiltaket kan ha elever på deltid eller heltid; tiltaket er etablert for en periode på minst ett skoleår; antall elever kan variere fra 2–3 til 10-12; tiltakene kan være definert som spesialundervisning, organiseringen; elevsammensetning og måten opplæringen foregår på skiller slike tiltak fra den ordinære opplæringen lokalt; dersom tiltaket er etablert utenfor skolen, er det et dagtilbud og elevene bor hjemme.
- 2 Heterogent sammensatte elevgrupper, et frivillig tilbud, utvidet lærerrolle, positiv lærer-elev-relasjon, vekt på individuell oppfølging, en målrettet fagundervisning, tilpasset opplæring, sosial kompetanseutvikling og nært samarbeid med foreldre og lokalmiljø (Veileder for skoleeier og skolens ledelse. Alvorlige atferdsvansker: effektiv forebygging og mestring i skolen. Nordahl, Manger, Sørli og Tveit 2003).
- 3 Inn på tunet er betegnelsen på tilrettelagte tjenestetilbud på gårdsbruk. Inn på tunet omfatter både arbeidstrening, dagtilbud og undervisning. Opplæringstilbudet tar oftest utgangspunkt i vanlig gårdsarbeid og kan omfatte vedlikehold av bygninger og utstyr, stell av dyr og annet arbeid utendørs. Men innholdsmessig er tiltakene for skjellige avhengig av lokale forhold.

REFERANSER

- BACHMANN, K.E. & HAUG, P.** (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Møreforskning.
- BAKKE, J.** (2011). Spesialpedagogikk i klassesamfunnet. *Norsk pedagogisk tidsskrift nr. 2*, s. 141–154.
- BIRKEMO, ASBJØRN** (2001): *Hva er en god skole?* Oslo: Universitetet i Oslo. Pedagogisk forskningsinstitutt. (Rapport 1).
- BRYDERUP, I. M., MADSEN, B. & PERTHOU, A.S.** (2002). *Spesialundervisning på anbringelsessteder og i dagbehandlingstilbud – en undersøgelse af pædagogiske prosesser og samarbejdsformer*. Danmarks Pædagogiske Universitet. København.
- COX, S.M., DAVIDSON, S.W. & BYNUM, T.S.** (1995). A Meta-Analytic Assessment of Delinquency-Related Outcomes of Alternative Education Programs. *Crime & Delinquency* 41 (2), s. 219–234.
- DALE, E.L.** (2008). *Fellesskolen: Skolefaglig læring for alle*. Oslo: Cappelen akademisk.
- DAHL, M.** (1985). Alternativer utenfor skolen eller forandring innenfor? *Spesialpedagogikk nr. 2*
- DISHION, T. J., MCCORD, J. & POULIN, F.** (1999). When intervention harm: Peer groups and problem behavior. *American Psychologist nr. 9*, s. 755–764.
- ENDRERUD, T.** (1985). Alternativ opplæring. Sovepute for skolen eller pedagogisk nybrottsarbeid? *Spesialpedagogikk nr. 2*
- EMANUELSSON, I., PERSSON, B. & ROSENQUIST, J.** (2001). *Forskning*

inom det specialpedagogiska området: En kunskapsöversikt. Stockholm: Skolverket.

FYLLING, I. (2007). Tilpasning for alle? Modell og praksis i forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. *Norsk pedagogisk tidsskrift nr. 4*, s. 303–315.

GSi: GRUNNSKOLENS INFORMASJONSSYSTEM. <https://www.wis.no/stat09/application/main.jsp?languageId=1>

GUSTAVSEN, A.M., & NORDAHL, T. (2009). Atferdsproblemer i norsk skole: Et mindre problem enn antatt. *Bedre skole nr. 3*, s. 22–27.

HAUG, P. (2011). God opplæring for alle – eit felles ansvar. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift nr. 2*, s. 129–140.

JAHNSEN, H. (2000). *Sosial kompetanse, problematferd og skolefaglig fungering hos elever i alternative skoler*. Hovedfagsoppgave i pedagogikk. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo

JAHNSEN, H., NERGAARD, S. & FLAATTEN, S.V. (2006). I randsonen: Forekomst og organisering av smågruppetiltak for elever på ungdomstrinnet som viser problematferd og lav skolemotivasjon. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.

JAHNSEN, H., ERTESVÅG, S. & WESTRHEIM, K.T. (2009). Utvikling av sosial kompetanse. Veileder for skolen. Utdanningsdirektoratet.

JAHNSEN, H., NERGAARD, S., RAFAELSEN, F. & TVEIT, R. (2009). Den ene dagen. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.

JOHNSEN, B. H. (2011). Julia Kristeva, sårbarhetens politikk og spesialpedagogikkens rolle i den norske skole. FOU i praksis nr. 1, s. 67–79.

KELLMAYER, J. (1995). *How to establish an alternative school*. Thousand Oaks California: Corwind Press.

KNUDSMOEN, H., LØKEN, G., NORDAHL, T. & OVERLAND, T. (2011). «Tilfeldighetenes spill»: En kartlegging av spesialundervisning 1–4 timer pr. uke. Hamar: Høgskolen i Hedmark.

LUND, I. (2011). Sårbare elever i skolen. Ulike perspektiver og tilrettelegging av læringsmiljøet. *Spesialpedagogikk nr. 2*, 13–21.

MELD. ST. 22. (2010-2011). *Motivasjon – mestring – muligheter. Ungdomstrinnet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

NERGAARD, S. (1995). Alternativ opplæring – alternativ for elevene eller skolen? En drøfting av forhold mellom alternative opplæringstiltak og grunnskolens ideologi. *Hovedoppgave, 3 avd. spes.ped.* Institutt for spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo.

NILHOLM, C. (2006). Inkludering av elever «i behov for særskilt stöd»- Vad betyder det och vad vet vi? *Forskning i Fokus nr. 28*. Myndigheten för skolutveckling.

NORDAHL, T. & HAUSSTÄTTER, R.S. (2009a). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater: Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under kunnskapsløftet*. Elverum: Høgskolen.

NORDAHL, T., MANGER, T., SØRLIE, M.-A. & TVEIT, A. (2003a). *Veileder for skoleeier og skolens ledelse. Alvorlige atferdsvansker: Effektiv forebygging og mestring i skolen*. Oslo: Læringscenteret.

NORDAHL, T., MANGER, T., SØRLIE, M.-A. & TVEIT, A. (2003b). *Veileder for skolen: Alvorlige atferdsvansker: Effektiv forebygging og mestring i skolen*. Oslo: Læringscenteret.

OPPLÆRINGSLOVA, (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående*

opplæringa (opplæringslova). Hentet 19. september, 2011, fra <http://www.lovdatab.no/>

OGDEN, T. (1984). «Alternative skoler» som skolemodell og pedagogisk idé. *Spesialpedagogikk* nr. 7, s. 3–13.

OGDEN, T. & SØRLIE, M.-A. (1991). Alternative skoler. Lokale kompetansesentra for elever med tilpasnings- og atferdsproblemer. *Spesialpedagogikk* nr. 7, s. 4–13.

SKAALVIK, E. M. (1999). Faglige og sosiale støttetiltak: Skolens vurdering av behov og tilbud. *Spesialpedagogikk spesialutgave: Artikler fra forskningsprogrammet «Spesialpedagogisk kunnskaps- og tiltaksutvikling» (1993-1999)*.

SOLLI, K.-A. (2005). *Kunnskapsstatus om spesialundervisning*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

STATISTISK SENTRALBYRÅ: INNVANDRERE OG PERSONER MED INNVANDRERFORELDRE 6–15 ÅR (1. jan.2011): <http://www.ssb.no/emner/02/01/10/innvbef/tab-2011-04-28-05.html>

SØRLIE, M.-A. (1991). *Alternative skoler: Lokale kompetansesentra for utsatt ungdom: En utredning om alternative opplæringstiltak i Norge*. Oslo: Barnevernets utviklingssenter, rapportserie 4/91.

SØRLIE, M.-A. (1998). *Mestring og tilkortkomming i skolen*. Fokus på elevers sosiale kompetanse, skolefaglige kompetanse og selvoppfatning. *NOVA Rapport 98:12c. Delrapport 2 fra forskningsprosjektet «Skole og samspillsvansker»*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

SØRLIE, M.-A. (1999). Alternative skoler:—lovende tiltak i forebygging av alvorlige atferdsproblemer og tilkortkomming. *Spesialpedagogikk* nr. 9, s. 12–24.

TETLER, S. (2011). Inkluderende spesialpedagogikk. ... Som konstruktiv selvmotsigelse. *Spesialpedagogikk* nr. 3, s. 3–14.

THYGESEN, R. BRISEID, L. G., TVEIT, A. D., CAMERON, D. L. & BOBO, V. K. (2011). Er generell pedagogisk kompetanse tilstrekkelig for å sikre en inkluderende skole? *Norsk pedagogisk tidsskrift* nr. 2, s.103–113.

TVEIT, A. & MELBY, K. (1994). *Alternativ skole – ikke alternativ til skole*. Undersøkelse i de alternative skolene i Norge. Rognesby kompetansesenter 1994.

UTDANNINGSDIREKTORATET. (2010a). *Rundskriv udir-3-2010. Bruk av alternative opplæringsarenaer i grunnskolen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

VISSER, M.S., KUNNEN, E. & VAN GEERT, P.L.C. (2010). The impact of context on the development of aggressive behavior in special elementary school children. *Journal Compilation. International Mind, Brain, and Education Society and Blackwell Publishing* nr. 4, s. 34–43.

WILSON, S. J. (2000). Effectiveness of school violence prevention programs: Application of a mean change approach to meta-analysis. Nashville, Tennessee: Vanderbilt University.

Lyst til å skrive i spesialpedagogikk?

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

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

Bruk adressen:

redaksjonen@spesialpedagogikk.no



Annonsefrister og utgivelser 2012/2013

Nr	Annonsefrist	Utgivelsesdato
3	27. februar	23. mars
4	16. april	11. mai
5	21. mai	15. juni
6	7. august	31. august
7	3. september	28. september
8	1. oktober	26. oktober
9	29. oktober	23. november
10	19. november	14. desember
1	30. januar	22. februar
2	27. februar	22. mars

Spesialpedagogisk veiledning

Et samarbeid mellom KD og KS har ført til at det høsten 2010 ble innført en veiledningsordning for nytilsatte nyutdannete lærere. Denne artikkelen retter søkelyset mot den veiledningen spesialpedagoger driver, hva den bør inneholde, hvordan den bør drives og spesialpedagogers begrunnelse for hvorfor de veileder på den måten de gjør.



Solfrid Tandberg Øhrn arbeider som lærer ved Nordre Aker skole.

Veiledning er i vinden som aldri før i norsk skole. En kartleggingsundersøkelse gjennomført høsten 2011 viser at 8 av 10 kommuner enten er i gang med veiledningsordningen eller har konkrete planer om en slik ordning (Rapport om veiledning nytilsatte nyutdannete lærere, 2011). Innen spesialpedagogikk blir veiledning fremhevet som et verktøy for å nå fagets mål. I Stortingsmelding 18 (Læring og fellesskap), som omhandler spesialundervisningen i Norge, står det blant annet: «Positive resultater av spesialundervisning henger klart sammen med kompetansen til de ansatte som gjennomfører den spesialpedagogiske innsatsen. Det er avgjørende at det er velkvalifiserte lærere med særlig kompetanse innen spesialpedagogiske områder som enten gjennomfører innsatsene eller bistår og veileder andre lærere. Det er samtidig nødvendig med kvalifisert veiledning fra PP-tjenesten, men tjenesten må dreie sitt arbeid fra kartlegging av enkeltelever til veiledning og rådgiving av lærere» (s. 63).

Veiledning blir altså trukket frem som et verktøy for blant annet spesialpedagoger i skolen og pp-tjenesten. Veiledning skal bidra til å øke kompetansen blant lærere i norsk skole. Stortingsmeldingen sier lite om hva denne veiledningen bør inneholde eller hvordan den skal utføres. Dette er imidlertid viktige spørsmål som må løftes frem og belyses.

Hva kjennetegner veiledning?

Det har blitt skrevet mye om veiledning generelt de siste 20–30 årene. Definisjonene har vært mange, og de har ofte

vært preget av de ulike yrkes- og profesjoner de er skrevet ut fra eller definert ut fra spesielle vitenskapelige retninger (Skagen, 2000). Det er ikke nødvendig at alle har en lik oppfatning av hva veiledning er. Det som derimot er nødvendig, er at man har et faglig fundert innhold i begrepet når det inngår som en del av en faglig virksomhet (Tveiten, 2008). En spesialpedagog må altså vite hva hun gjør, hvorfor hun gjør det og hvordan hun gjennomfører veiledningsvirksomheten slik at den ikke blir tilfeldig.

Artikkelen vil ta utgangspunkt i Tveiten (2008) sin forståelse av begrepet. Hun beskriver veiledning som «en formell, relasjonell og pedagogisk istandsettingsprosess som har til hensikt at fokuspersonens mestringskompetanse styrkes gjennom en dialog basert på kunnskap og humanistiske verdier» (Tveiten, 2008, s. 19). Denne definisjonen er forskningsbasert og kan brukes innen flere fagfelt, i dette tilfellet spesialpedagogikk.

Veiledning, også sett med en spesialpedagogs øyne, er altså en istandsettingsprosess som har til hensikt å styrke mestringskompetansen til den som blir veiledet. I spesialpedagogisk sammenheng betyr dette at den lærer eller assistent som mottar veiledning, skal oppleve økt kompetanse i forhold til den jobben de utfører i sitt daglige virke. For å få til denne istandsettingsprosessen innehar både spesialpedagog (veileder) og lærer/assistent (den som blir veiledet/fokusperson) et ansvar. Spesialpedagogen har ansvaret for, hovedsakelig gjennom en dialog, å legge til rette for prosessen som foregår. Den som veiledes, har ansvar for å ta i bruk det han eller hun er i stand til. Veiledning er altså en tosidig prosess som krever at begge parter i veiledningsforholdet bidrar med sitt for at veiledningen skal få verdi for yrkesutøvelsen.

*Spesialpedagogen må
fremheve pedagogen som
ekspert på sin egen situasjon.*



I veiledningsprosessen foregår det læring og utvikling slik at veisøkers mestring styrkes.

Videre er veiledning en formell prosess som innebærer at veiledning er en del av et yrkesmessig forhold. Dette betyr likevel ikke at den ikke kan omfatte personlige forhold når det har utgangspunkt i en yrkesmessig problemstilling. Av og til vil det personlige og det profesjonelle berøre hverandre når det er snakk om egen praksis. I skolen, hvor en må bruke hele seg i arbeidet, vil dette være svært aktuelt, og veileder må være bevisst dette aspektet. Definisjonen sier også noe om at veiledning har et relasjonelt perspektiv. Kvaliteten i relasjonen mellom veileder og veisøker vil påvirke kvaliteten på veiledningen. Det er derfor viktig at relasjonen gjøres til gjenstand for dialog. Spesialpedagogen må bidra til at det settes ord på relasjonen mellom henne og veisøker. For at dette skal gjøres på en god måte blir veileders etiske kompetanse viktig (Eide mfl., 2009). Det etiske perspektivet må til enhver tid være med i veileders arbeid. Etikken bør bygges på humanistiske verdier (Tveiten, 2008). I veiledningsprosessen foregår det læring og utvikling slik at veisøkers mestring styrkes. Hva som skal mestres bedre, varierer fra person til person. De humanistiske verdiene innebærer for eksempel respekt, likeverd, å ville den andre vel og at mennesket har muligheter og kan ta ansvar. Dette må veileder ivareta. Disse verdiene sammenfaller også med skolens formålsparagraf.

Hovedformen i veiledning er dialogen. Det vil si at det er samtalen mellom veileder og veisøker som er det sentrale. Denne dialogen har fokus på veisøker og er dermed asymmetrisk. Også her blir veileders etiske kompetanse viktig. Det samme blir den kunnskapen veileder har om blant annet kommunikasjon, læring og det spesifikke faget det veiledes i. Spesialpedagoger må derfor møte faget veiledning i sin utdanning. Skogen (2001) støtter opp under dette utsagnet ved å hevde at en god spesialpedagogisk utdanning bør danne grunnlaget for en yrkesrolle som en utøvende coach som fokuserer og bygger opp den enkeltes sterke sider og hjelper vedkommende til selv å lære og utvikle seg. Ordet coach kan etter min mening her byttes ut med veileder ut fra den forståelsen av veiledning som denne artikkelen legger til grunn. Det finnes også andre metoder/verktøy (Tveiten, 2008) som kan benyttes i veiledning, men de blir ikke omtalt nærmere her.

Utfordringer i spesialpedagogisk veiledning

Spesialpedagoger som arbeider i ordinær grunnskole kan, som de fleste andre veiledere, møte mange utfordringer i sin rolle som veiledere. En av dem kan være motstand hos den eller de som mottar veiledning (Helldin, 1998 i Sahlin, 2004). Det er flere forhold som kan ligge bak denne motstanden. Helldin hevder at det i mange tilfeller er det direkte arbeidet med elevene som er normgivende i skolen. Enkelte lærere som blir veiledet, kan mene at spesialpedagogen også bør arbeide direkte med elevene og ikke bare veilede. En annen årsak til motstand kan være forståelsen av veiledning ute i skolen. Enkelte ganger blir veiledning oppfattet som en situasjon hvor en mindre erfaren lærer forberedes på sin oppgave gjennom samtaler med en mer erfaren pedagog. Både forståelsen om hva som blir oppfattet som normgivende arbeid og hva veiledning er, vil påvirke veisøkers åpenhet eller motstand for veiledning. Motstand hos veisøker kan hindre at vedkommende tar i bruk det han eller hun tilegner seg, og dermed forringes kvaliteten på veiledningen. Ansvarsfordelingen mellom spesialpedagogen og fokuspersone kan også, som en følge av slik motstand, bli forskjøvet slik at veileder får eller tar et mer omfattende ansvar for veiledningen enn det som er hensiktsmessig. Sahlin (2004) skriver om dette ansvaret. Hun hevder det er en forskjell på pedagogisk veiledning og spesialpedagogisk veiledning ved at spesialpedagogen føler et etisk ansvar for pedagogens utfordringer og bekymringer. I veiledningssituasjoner kan dette ifølge Sahlin (2004) vise seg ved at veileder holder tilbake utfordringer overfor veisøker til fordel for det å yte omsorg. Helldin (1998 i Sahlin, 2004) mener modellering av metoder og det å være lydhør overfor pedagogen er viktige strategier for å jobbe med den motstanden spesialpedagogen opplever. Han skriver at spesialpedagogen kan utvikle en forsiktighetsstrategi som kan kobles til spesialpedagogens opplevelse av de forståelsene som finnes av statushierarkier og ekspertroller i skolen. I denne sammenheng vil jeg nevne at det er viktig å jobbe med rolleavklaringer i veiledningsprosessen. Gjennom gode avklaringer kan de «føringene» som ligger i kulturen veiledningen foregår i, bli redusert. En empowerment-tankegang kan også bidra positivt her. Dette kommenteres senere i artikkelen.

En annen utfordring en veiledende spesialpedagog kan møte, er manglende forankring av veiledningen hos ledelsen ved skolen. Kristina Strom (1996, i Sahlin, 2004) peker på viktigheten av at spesialpedagogene må ha støtte fra ledelsen i sin veiledning. Dette gir aksept og mulighet for at det blir satt av nok tid til veiledningen. Ved at det blir satt av tid til veiledning i for eksempel den enkeltes arbeidsplaner, sikrer dette varighet i veiledningsløpet. I kartleggingsundersøkelsen om veiledningsordningen for nytilsatte nyutdannede lærere (Rapport, 2011), svarer både skoleeiere og rektorer at forankring hos skoleledelsen og avsatt tid i de involvertes arbeidsplaner er de klart viktigste forutsetningene for at veiledningsordningen blir vellykket. På den annen side kan en pålagt veiledning gi et økt ansvar til spesialpedagogen for det arbeidet som blir utført (Pettersen & Løkke, 2004). Dette vil variere i noen grad med hensyn til hvor den veiledelede befinner seg i veiledningsforløpet. Dersom veiledningsforløpet har vart en stund, kan fokuspersonen ha kommet så langt i istandsettingsprosessen at hun tar mer ansvar enn tidligere i prosessen.

Hvordan gjennomfører spesialpedagoger veiledning?

Lærere, uavhengig om man jobber med spesialundervisning eller med ordinær undervisning, mener at refleksjon over egen praksis er en viktig kilde til utvikling i læreryrket (Bele, 2010). Det finnes få føringer om hvordan den spesialpedagogiske veiledningen skal utføres (Valde, 2010). Bladini (2007) har gjort en studie av spesialpedagogisk veiledning. Hun har sett på hva som skjer i spesialpedagogiske veiledningssamtaler. Spesialpedagogene beskrev at deres måte å lede samtalene på var å følge og å styre. Hovedmålet var å forbedre barnets situasjon, og samtalens formål ble beskrevet som det å gi støtte og få til forandring. Bladini (2007) finner videre at de teknikkene spesialpedagogene bruker for å få til dette, er å peke på muligheter, foreta sammenligninger og ta opp spørsmål om innflytelse. Fokuset i samtalene var på barnet og på pedagogen. I samtaler med fokus på å forbedre barnets situasjon, snakket pedagogen ofte om seg selv løsrevet fra problemet. Fokuset var oftest på barnet og pedagogens arbeid, ikke på refleksjoner rundt selve arbeidet. Samtalene dreide seg om barnets utvikling, og pedagog og spesialpedagog prøvde å finne løsninger på de problemene peda-

gogen beskrev. Spesialpedagogen søkte å få til forandring gjennom å gi råd og ved å få pedagogen til å se barnets behov. I disse samtalene vil spesialpedagogen fremstå som en ekspert på problemområdet. Spesialpedagogen syntes å ta mer ansvar for barnets situasjon.

I samtaler hvor pedagogen var i sentrum, beskrev oftere pedagogen seg selv som en del av problemet (Bladini, 2007). Spesialpedagogen prøvde å få til forandring gjennom å stimulere pedagogens tenkning og støtte pedagogens utforskning av hvordan problemet kunne forstås. I disse samtalene var spesialpedagogen ekspert på å lede reflekterende samtaler og styrte forandringen gjennom å stille perspektivutvidende spørsmål. Samtaler av denne typen var preget av at spesialpedagogen ønsket å stimulere pedagogens tenkning, snarere enn å løse det konkrete problemet. Spesialpedagogen synes å ta ansvar bare for samtalen. Avslutningsvis skriver Bladini (2007) at spesialpedagoger må kunne jobbe ut ifra begge fokusene (barnet og pedagogen). På denne måten vil en spesialpedagog bevege seg mellom det å gi råd med utgangspunkt i det enkelte barnet og det å stimulere pedagoger til å reflektere over eget arbeid. Sahlins (2004) forskning støtter opp under dette. Hun fant at temaene i veiledningene domineres av problematiske hverdagslige situasjoner i skolen, samt kompliserte lærer-elev-forhold. Fokuset til veilederen skiftet mellom akutt problemløsning eller fortrolighet. Metodene som ble brukt var utvidete intervensjoner som perspektivbytte, generalisering, teoretisering og indirekte rådgivning.

En annen forsker som har sett på veiledning i skolen mer generelt er Åberg (2007). I to studier av gruppeveiledning for svenske skoleledere kom det frem at de vanligste hensiktene med veiledning var problemhåndtering, pedagogisk utvikling, gruppeutvikling og personlig utvikling. I problemhåndtering dreide det seg ofte om elever som har behov for spesiell støtte. Veiledningen får et brannsløkkingspreg fordi situasjonen er akutt og det forventes at veileder skal komme med svar og løsninger. Veiledningen er konsultativ og blir ofte gitt av spesialpedagoger, skolepsykologer eller eksterne eksperter.

Spesialpedagogisk veiledning og læring

Veiledning er en pedagogisk prosess (Tveiten, 2008). I det

ligger læring, vekst, utvikling og mestring. Dette læringsaspektet vil jeg trekke frem. Til tider må spesialpedagogen overføre kunnskap til den hun veileder (Valde, 2010). Det kan for eksempel dreie seg om praktisk metodekunnskap eller teoretiske vinklinger. I denne sammenhengen er det nødvendig å påpeke at spesialpedagogen må vite hva hun gjør og når. Når undervises det? Når er målet å få fokuspersonen til å reflektere? Når gis det støtte? Når utfordres det? Og når gis det råd? Det er vesentlig at veileder er seg bevisst disse skillene. På denne måten blir spesialpedagogisk veiledning en del av en faglig virksomhet (Tveiten, 2008).

Tenkning fra supervisjonspreget veiledning, slik det er beskrevet av Pettersen & Løkke (2004), kan bidra til å forstå læringsaspektet i spesialpedagogisk veiledning. Supervisjonspreget veiledning gjelder når to fagpersoner møtes angående faglige oppgaver og problemer på faglige premisser. I denne formen for veiledning innehar den som veileder en merkompetanse innen et fag eller et yrke sammenlignet med den som blir veiledet. Dette er ofte tilfellet i spesialpedagogisk veiledning. Veilederen lærer dermed i mange tilfeller fra seg fagets kunnskaper og arbeidsmåter til den som veiledes slik at hun kan øke sin kompetanse innenfor faget. Relasjonen og forholdet mellom partene i supervisjonspreget veiledning bærer i kraft av veileders merviten preg av et asymmetrisk forhold. Målet med veiledningen er imidlertid å søke å jevne ut denne asymmetrien så godt det lar seg gjøre ved hjelp av å øke den veilededes kompetanse i faget. Når veileder og den som blir veiledet oppnår like stor grad av kompetanse i et fag og dets yrkesutøvelse, kan man si at veiledningen opphører som et supervisjonsforhold (Pettersen & Løkke, 2004).

Fasene i supervisjonspreget veiledning vil i praksis gli over i hverandre og noen ganger også overlappe hverandre ettersom tema for veiledningen og situasjoner i yrkesutøvelsen skifter (Pettersen & Løkke, 2004). Hvordan fasene forløper, kommer også an på om den som mottar veiledning er nybegynner eller erfaren i yrket fra før. Eksempelvis kan veiledning med en som har mye erfaring i yrket, gi en relativt kort begynnerfase.

For å prøve å «utligne» kompetanseforskjellen kan empowerment være et nyttig tankeverktøy.

Empowerment og spesialpedagogisk veiledning

Enkelte ganger kan lærere oppleve å komme i situasjoner med enkeltelever som er preget av maktesløshet og hjelpeløshet. Læreren gir litt opp, føler at det blir for mye og at man ikke har kontroll over det som skjer. «*Fravær av empowerment kan karakteriseres som reell eller innbilt maktesløshet, som lært hjelpeløshet, fremmedgjøring og opplevelse av ikke å ha kontroll over eget liv*» (Tveiten, 2007 s. 26). Ut fra dette mener jeg at empowermenttankegang kan være en fruktbar måte å gå inn i krevende spesialpedagogiske situasjoner på. Begrepet «empowerment» har blitt definert på mange ulike måter, og det er ingen konsensus om én definisjon av begrepet. Tveiten omtaler begrepet som «*en prosess som fører til at man kan ta økt kontroll over faktorer som påvirker eget liv og helse, eller egen faglig virksomhet*» (Tveiten, 2008 s. 19). Innen spesialpedagogisk veiledning har begrepet stor betydning. Lassen (2001) omtaler «empowerment» som metode, som et eksempel på et paradigmeskifte i spesialpedagogisk arbeid fra problemfokusering til mulighetsfokusering. Veiledning, både «generelt» og spesialpedagogisk, blir et middel i empowermentprosessen, og spesialpedagogen må legge til rette for at pedagogen blir i stand til å ta kontroll over sitt anliggende og utvikle egenkraft i lys av empowermenttenkningen (Tveiten, 2007). Spesialpedagogen, her som veileder, må styrke læreren. Ut fra empowermenttenkning kan det å vektlegge mestringsopplevelser og fremme kompetanseheving være metoder for å styrke læreren (Lassen, 2001). Samtidig er det vesentlig at en også identifiserer det som er mulig å få til for den som skal styrkes.

Empowerment kan samles i tre sentrale prinsipper (Tveiten, 2009): maktomfordeling, brukermedvirkning og synet på at alle er ekspert på seg selv. I maktomfordeling ligger at veisøker blant annet gjennom veiledning må bli bevisst og vedstå seg egen makt i en situasjon. En slik bevisstgjøring kan gi valg til å handle eller ikke. Makten går da fra veileder til veisøker. I spesialpedagogisk veiledning har spesialpedagogen også makt ut fra å inneha en merkompetanse i forhold til det spesialpedagogiske feltet. Dette gir et ansvar som veileder må være seg bevisst. Makten i veiledningssamtalen kan også bli spesielt tydelig når veisøker blir oppfattet som ekstra sårbar (Eide, mfl., 2007). En pedagog

Veiledning skal bidra til å øke kompetansen blant lærere i norsk skole.

som for eksempel opplever at han ikke håndterer en elev, kan være ekstra sårbar.

Når det gjelder brukermedvirkning, må spesialpedagogen i lys av en empowermentttankegang ta utgangspunkt i pedagogens behov. Forholdet må preges av gjensidighet til tross for det asymmetriske forholdet (Lassen, 2001). Spesialpedagogen må tilstrebe å ta pedagogens perspektiv for å legge til rette for en gjensidig og felles forståelse av lærerens anliggende (Tveiten, 2007).

Spesialpedagogen må videre fremheve pedagogen som ekspert på sin egen situasjon. Pedagogen er ekspert på situasjonen i klasserommet, eleven eller samarbeidet med ledelsen. Ved å fremheve denne kompetansen som pedagogen innehar, ved å etterspørre og anerkjenne den, kan pedagogen oppleve å bli empowered.

Til slutt vil jeg nevne at det kreves et visst overskudd og ansvarsfølelse for å starte en empowermentprosess (Tveiten, 2007). På noen få skoler opplever jeg at de ikke ønsker å ta kontroll over den situasjonen som er vanskelig. De har gitt opp og ønsker ikke å ta tak. I slike tilfeller er det svært vanskelig å jobbe med empowerment som enslig spesialpedagog.

Avslutning

Vi har sett at spesialpedagoger gjennom veiledning kan bidra til økt mestringskompetanse hos lærere. Læreres kompetanse blir da en av brikkene på veien mot å nå spesialpedagogikkens mål om å bidra til likskvalitet, læring og personlig utvikling for mennesker med funksjonshemninger. Spesialpedagogisk veiledning bør derfor være en naturlig del av det spesialpedagogiske virket.

Denne artikkelen har videre søkt å belyse hva spesialpedagogisk veiledning kan være. Som vi har sett, kan den spesialpedagogiske veiledningssamtalen være kompleks. Den kan inneholde problemhåndtering, refleksjon og pedagogisk utvikling, men ofte er det vekt på problemhåndtering. Veiledningssamtalene kan gi lærere støtte og mulighet til å utvikle sin faglige profesjon og dermed bedre det tilbudet elever møter.

REFERANSER

- BELE, I.V.** (2010). Læreres egenvurdering av spesialpedagogisk kompetanse – og viktige kilder for kompetanseutvikling. *Norsk pedagogisk tidskrift*. Nr. 10.
- BLADINI, K.** (2007). Spesialpedagogers veiledningssamtaler som verktøy og rom for refleksjon.
- I: T. KROKSMARK & K. ÅBERG**, (red.). *Veiledning i pedagogisk arbeid* (s. 189–209). Bergen: Fagbokforlaget.
- EIDE, S.B., GRELLAND, H.H., KRISTIANSEN, A., SÆVAREID, H.I., & AASLAND, D.G.** (2008). *Til den andres beste. En bok om veiledningens etikk*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- LASSEN, L.M.** (2001). "Empowerment" som prinsipp og metode ved spesialpedagogisk rådgivningsarbeid. I: E. Befring & R. Tangen. *Spesialpedagogikk*. Kap. 6, s. 130–149. Oslo: J.W. Cappelens Forlag a.s.
- PETTERSEN, R.C. & LØKKE, J.A.** (2004). *Veiledning i praksis: grunnleggende ferdigheter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET.** (2011). Rapport om veiledning av nytilsatte nyutdannede lærere. Innføring av veiledningsordning for nytilsatte nyutdannede lærere. Oslo: Kunnskapsdep.
- SAHLIN, B.** (2004). *Utmaning och omtanke. En analys av handledning som utvidgad specialpedagogisk funktion i skolan med utgångspunkt i tio pionjärs berättelser*. Stockholm: HLS Förlag.
- SKAGEN, K.** (2000). Det historiske tilbakeblikket. I: K. Skagen. Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning (19–34). Bergen: Fagbokforlaget.
- SKOGEN, K.** (2001). Spesialpedagogikken i et organisasjons- og innovasjonsperspektiv. I: Befring, E. og Tangen, R. *Spesialpedagogikk*. Kap. 7, s. 130–149. Oslo: J.W. Cappelens Forlag a.s.
- STORTINGSMELDING 18** (2010–2011). Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljø for barn, unge og voksne med særlige behov. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- TVEITEN, S.** (2007). Den vet best hvor skoen trykker ... om veiledning i Empowerment-prosessen. (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- TVEITEN, S.** (2008). *Veiledning – mer enn ord ...* Bergen: Fagbokforlaget.
- TVEITEN, S.** (2009). *Veiledning. Utdelt materiell på forelesning i februar 2010*. Lillestrøm:
- HØGSKOLEN I AKERSHUS.**
- VALDE, I.M.** (2010). «En hjelp i hverdagen»: en kvalitativ studie om veiledning mellom spesialpedagog og assistent, hvor veiledningens hovedtema er spesialpedagogisk hjelp til barn i barnehage. Masteroppgave i spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo.
- ÅBERG, K.** (2007). Veilede lærergrupper – for hva og hvem? I: T. Krokmark & K. Åberg (red.). *Veiledning i pedagogisk arbeid*. Kap. 4, s. 68–85. Bergen: Fagbokforlaget.

Kan de underordnede tale?

Denne artikkelen handler om hvorvidt mennesker med utviklingshemming blir hørt når de forsøker å komme til orde og fortelle om sine ønsker og behov.



Inge Jørgensen arbeider som
pp-rådgiver i Skien PPT

Overskriften er tittelen på en artikkel av den indisk-amerikanske litteraturprofessoren Gayatri Chakravorty Spivak (Spivak, 2009). Artikkelen analyserer hvorvidt indiske underordnede, representert ved enker som lar seg brenne sammen med sin avdøde ektefelle, har en egen stemme, eller kun blir hørt gjennom andre. De andre vil her være de religiøse lederne og ledende familiemedlemmer.

Spivaks forskning inngår i en indisk forskningstradisjon kalt «The Subaltern Studies» (Nilsen, 2009). Denne tradisjonen vokste fram som en reaksjon på den elitistiske forskningen og historieskrivingen i det selvstendige India, og de første arbeidene ble publisert på tidlig 1980-tallet. De underordnete (the subaltern) i India var en variert befolkning av bl.a. småbønder, landarbeidere, lavkaster og kasteløse. Flere av studiene tok for seg hvordan disse underordnete hadde egne dagsordener og andre svar på utfordringene i de budskapene som elite uttrykte. For eksempel grep småbønder i en tale av Mahatma Gandhi i Uttar Pradesh i 1920, fatt i budskapet om Indias snarlige frihet, heller enn hans hovedtema som var avholdenhet og ikkevold. Bøndene gikk til angrep på lokale politistasjoner og brukte vold for å oppnå sine mål om frihet fra de urettferdigheter som utviklet seg på lokalplanet. På denne måten viste de at de hadde sin egen stemme og gjorde egen bruk av elites agenda.

Begrepet «de underordnede» er hentet fra det militære, men er brukt av Antonio Gramsci om grupper av mennesker som er underlagt de herskende klassers hegemoni (Helland, 2009). Så hva har det med spesialpedagogikk å gjøre? De underordnede har sjelden elites formuleringssevne og kraft. De samles sjelden i organisasjoner med påvirknings-

kraft nok til å endre retning på de herskende klassers politikk. En gruppe underordnede kan være mennesker med utviklingshemming. Som gruppe mangler mennesker med utviklingshemming en formuleringssevne med gjennomslagskraft. Et eksempel kan være når utviklingshemmete i Porsgrunn for noen år siden mistet sin fritidsklubb. Ingen av dem skrev i avisa, til politikerne, eller krevde plass i det offentlige rom. Det ble organisert en demonstrasjon for dem på dagen for det politiske møtet som skulle avgjøre saken. Det ble laget plakater, de ble intervjuet og tatt bilde av, og det ble skrevet i media. Men de færreste politikerne stoppet opp og hørte deres stemmer. «De underordnede» var rett og slett for svake som gruppe denne gangen, og fritidsklubben ble lagt ned.

Stemmene

Det er flere organisasjoner og tidsskrifter som representerer mennesker med utviklingshemming, noen eksempler er Norsk Forbund for utviklingshemmete (www.nfunorge.org), Norsk Nettverk for Downs syndrom (www.downsyndrom.no), Ups and Downs (www.upsanddowns.no), Marihøna (www.marihona.com) og Handikappede Barns Foreldreforening (www.hbf.no) med tidsskriftet «Flere glade barn». Vi har også fått Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemming (www.naku.no) med eget tidsskrift som heter «Utvikling». Felles for disse er at mennesker med utviklingshemming slipper til i intervjuer, portretter, livshistorier og i reportasjer. Mye godt stoff. Det er sjelden en kan lese disse menneskenes egne formuleringer.

Likevel, de seinere årene har flere mennesker med utviklingshemming hevet sin stemme og latt seg høre. De er ikke mange, og deres stemmer når sjelden ut til hele landet. De er heller ikke organisert, men framstår som enkeltstemmer. Det vil si dette er ikke helt riktig. I Asker og Bærum finnes noe som kalles Brobyggerligaen (www.brobygger-ligaen.no 2009) som i november 2009 og i mars 2011 selv arrangerte

Som gruppe mangler mennesker med utviklingshemming en formuleringssevne med gjennomslagskraft.

en konferanse med navnet «Stemme-Høring» hvor IU'ere ikke hadde adgang (IU=ikke utviklingshemmete). Ligaen har egen formålsparagraf som lyder slik:

Paragraf § 2: Formål

- 2.1. Vi tror på – at det er Viktig at vi Selv møtes og Diskuterer Hva som kan gjøre – våre Egne Hverdager – Enklere og Bedre.
- 2.2. Vi tror på – at det er dette – som etter hvert – vil gi oss Alle Bedre Livs-Kvalitet og – dermed også – et Bedre Liv.
- 2.3. Organisasjonen – skal være – Selv-Drevet, etter – Selv-Advokat-Prinsippene.
- 2.4. Organisasjonen – skal Utvikle – en Egen Arena – for sine Medlemmer – Styrke Felles-Skapet og det enkelte Medlems – Selv-Tillit.
- 2.5. Egen Arena-en – skal være – Medlemmenes Spring-Brett til Deltakelse – i Samfunnet og – i Diskusjonene om Utviklingshemmedes – Rettigheter, Behov og Livs-Vilkår.
- 2.6. Organisasjonen – skal Arbeide for – å Skape Kontakt og Nett-Verk – over hele Norge, mellom Personer med en Utviklingshemming eller – en Kognitiv Funksjons-Nedsettelse.

Blant enkeltstemmene som har latt seg høre de seinere årene finner vi Hanne Mathiassen. Hun ble kåret til årets Telemarking 2009. Mathiassen er lyriker. Hun ga ut diktsamlingen «En bok om livet » i 1996 (Mathiassen 1996). Diktene hennes gir oss innsikt i tanker og følelser til et menneske med Downs syndrom og utviklingshemming. Skjønt, om det er en utviklingshemming her, synes mer usikkert ettersom vår forståelse for Mathiassen som person inntreffer. Diktet «Min framtid » forteller om en unik person med et rikt følelsesliv:

*Min framtid er å se verden foran meg,
en framtid med liv og kjærlighet.*

*Men også smerte som døden i ditt liv,
og all smerte som du kan lide av.*

En framtid som leger alle sår,

som lever i sinnet.

*Et fritt hjerte og en kjærlighet
med romantikk i livet.*

*Å skjemta av livet bak deg,
og leve i kjærlighet som en ren roman.*

*Et hjerte kan bryte for deg,
i min framtid.*

I diktsamlingen finnes mange dikt fordelt på 60 sider. Nå er 12 av diktene tonesatt og utgitt på CD med flere av Telemarks kjente artister som solister (Mathiassen, 2009). Mathiassen mottok også Livsvernprisen i 2005 av organisasjonen Menneskeverd. Forut for dette presenterte Egil Svartdal henne i Søndagsåpent på TV2. Dette var i 2004 hvor hun omtaler både abort og mennesker med Downs syndroms bidrag i samfunnet. Bl.a. sier hun: «En høyrepolitiker sa i en tv-debatt at foreldre som venter barn med Downs syndrom, skulle ta abort. Det er mange politikere som sier jeg er en byrde for samfunnet, men jeg tror ikke det. »

En annen framtreddende stemme har Marte Wexelsen Goksøyr. Også hun har Downs syndrom og er vinner av Livsvernprisen 2012. Hun er kanskje mest kjent for sitt møte med statsminister Jens Stoltenberg i vandrehallen i Stortinget. Med en T-skjorte med påskriften «Utrydningstruet» tok hun opp temaet tidlig ultralyd og utvidet rett til seinabort som var på agendaen den dagen. I programmet «Bare Marte» på Faktor-NRK1 hadde Stoltenberg lovet at Arbeiderpartiet ikke ville innføre lover som gjorde det lettere å ta bort fostre med Downs syndrom. Goksøyr konfronterte Stoltenberg med dette og han ble svar skyldig. Sjelden har en stemme med Downs syndrom hatt så stor virkning i politikken. Loven blir nok vedtatt, men Stoltenberg vandrer ikke lenger i vandrehallen; det ble et for usikkert prosjekt.

I programmet «Bare Marte» åpner Goksøyr med følgende utsagn:

«Jeg får ikke lov til å vise hva jeg kan. Jeg kan veldig mye. Jeg får liksom ikke vist det. Dere er så bønn redde, for at jeg ikke kan no'»

Det er flere organisasjoner og tidsskrifter som representerer mennesker med utviklingshemming.

Deretter hopper hun ut i sjøen fra en høyde på 3–4 meter. Jeg følte meg truffet. I et brev til Jens Stoltenberg skriver hun:

«I din nyttårstale sa du at Norge skulle bli verdens mest inkluderende land. Hvordan vil du få til dette? I den forbindelse ønsker jeg et intervju med deg.»

I programmet sier hun så:

«Jeg vil intervju statsministeren for jeg vil at dette samfunnet kan bli bedre, for det tror jeg at det kan bli. Vi er mennesker alle sammen. Vi skal være likeverdige som alle andre her i dette samfunnet vi lever i. Jeg synes det er diskriminerende at vi ikke blir tatt på alvor, at folk ikke tror på oss. Han bestemmer jo ganske mye da. Han kan jo kanskje prøve lite grann da, det syns iallfall jeg.»

Hun er intervjuet av Skavlan, har spilt Askepott ved Hartvig Nissen videregående skole og Camomilla i Folk og røvere i Kardemomme by for Riksteateret. Hun vil bli skuespiller, men måtte arbeide på attføring på ICA.

«De har ikke latt meg få sjansen, at jeg fikk vise at jeg kan jobbe på ettermiddagen også. Dere behandler meg som at jeg ikke kan.» «Så gikk han inn på mitt privatliv da (NAV-konsulent), og sa at jeg måtte dusje og vaske håret. Jeg veit jo det at jeg må være ren og pen når jeg skal på jobbintervju.» «Jeg fikk ikke lov å komme på audition fordi jeg har Downs syndrom. Og attpåtil er de så feige at de ikke vil komme på intervju en gang» (om NISS-Nordisk Institutt for Scene og Studio).

Forrige år var de to, Hanne Mathiassen og Marte Wexelen Goksøyr, på ferde igjen. Foranledningen var Facebook-mobbingen av spedbarnet Ludvig. Denne blide, sjarmerende gutten med Downs syndrom som noen mente burde vært abortert slik at samfunnet slapp en belastning. Hanne stilte opp med et dokument med støtteerklæringer til helseministeren om livsverdet til mennesker med Downs syndrom, om verdsetting og likestilling. «– Skal ikke vi ha rett til å leve, vi da. Vi har følelser og behov som andre, og folk må respektere at vi er mennesker vi også,» sier Mathiassen, som er skikkelig lei seg for de vonde kommentarene Ludvigs foreldre har fått på Facebook. Og Goksøyr kom i Morgenbladet i april 2011 med påstanden «Vi er utrydningstruet.» Tidlig ultralyd. Debatten går, og én ting står fast. Tilbud om ultralyd til alle

gravide i uke tolv vil føre til at det nesten ikke vil bli født barn med Downs syndrom i dette landet. Vi er utrydningstruet! Og det kan man ikke bortforklare». Goksøyr viser til Den norske legeforenings etiske utvalg som i 1991 uttalte «Det vil være en stor fordel om tilstander som Downs syndrom kunne utryddes helt.» Jeg har lett forgivev etter dokumentet hvor dette skrives, uten å lykkes. Men sitatet finnes på ulike nettsider, bare ikke hos Legeforeningen.

Goksøyr har nylig utgitt boka «Jeg vil leve» (Goksøyr, 2012). I denne hever hun en kraftig stemme for at mennesker med Downs syndrom skal få sjansen til å leve ut sine liv og sine drømmer. Hennes største ønske er å bli skuespiller og få gå på teaterskolen. Hun anses imidlertid for ikke å være kvalifisert, og det sies at de teoretiske emnene blir kjedelige, uten at hun får erfart det selv. Hennes viktigste standpunkt må være at eliten er så dønn redde, som ikke lar henne få prøve.

Domene eller relasjon

I «The subaltern studies» forekommer begrepene domene og relasjon. Med domene forstår jeg en agenda, politikk og aktivitet som uttrykk for en gruppe menneskers preferanser framfor andre grupper. Det er gruppens samlede aktivitet som bestemmer hvorvidt gruppen høres eller ikke, blir tatt hensyn til av elitene, og oppnår politisk, sosial, kulturell, økonomisk endring. I forskningen om de underordnede i India framkommer store forskjeller på forståelsen av hvorvidt de underordnede oppnår endringer begrunnet i egen aktivitet, eller om de fortsatt er avhengige av elitene for å oppnå noen endring til det bedre. Her hjemme må en kunne si at mennesker med utviklingshemming ikke framstår med noe domene i dag da de sjelden organiserer seg og for det meste lar enkeltstemmer tale deres sak. Enkeltstemmene blir sjelden så kraftige at de ikke kan avvises av de dominerende gruppene. Kampen om tidlig ultralyd kan være et eksempel her.

Mennesker med utviklingshemming har en relasjon til elitene i det de som kan, bruker elitenes egne agendaer til å fremme egne rettigheter, som for eksempel integrering og antidiskriminering. Både Mathiassen og Goksøyr krever rett til å leve sine liv, sine drømmer uten de begrensninger de opplever i dag. Goksøyr ønsker seg en betalt jobb, ikke ufø-

De underordnede kan nok tale, men stemmene er for svake og organiseringen mangelfull.

retrygd. Hun ønsker seg mer utdanning etter videregående, noe som i dag er begrenset til folkehøgskole og voksenopplæring på grunnskolens område. Mange med utviklingshemming ønsker seg et arbeid på en ordinær arbeidsplass og ikke bare i vernet industri. De ledende klasser har imidlertid en annen agenda, og retten til videre utdanning og arbeid inngår ikke i den.

Elitene utfordres av de organisasjoner som mener seg å representere de utviklingshemmete. De store reformene innen utdanning og omsorg hadde neppe blitt gjennomført uten disse organisasjonene. De synes likevel i mange tilfeller, sammen med de pårørende, å ha en annen agenda enn de utviklingshemmete selv. Sist vinter kunne Klassekampen og andre medier melde at 60 personer med utviklingshemming venter på et sted å bo i Trondheim. Noen hadde ventet så lenge som ti år. Det antas at det i Trondheim til enhver tid er et stort tilbud av boliger på markedet. Så hvorfor kjøper ikke de utviklingshemmete en ledig bolig, flytter inn og får nødvendig hjelp der de bor, slik f.eks. NFU synes å ha som agenda? Det er uten tvil utrygt for noen, for de pårørende, om ikke for de utviklingshemmete selv.

Jeg har tidligere skrevet om hva en ung mann fortalte meg: «Jeg vil ikke bo i en sånn bolig.» Han sa: «Jeg klarer meg selv, jeg. Jeg trenger ikke noen til å komme innom og passe på.» «En sånn bolig» var en bolig hvor noen passa på (Jørgensen, 2004). Goksøyr skriver også om hvordan hennes mor misliker at hun går ut alene om kvelden. Så selv om utviklingshemmete selv og noen av organisasjonene synes å ha sammenfallende politikk, får de ikke gjennomslag hos de ledende klasser, sannsynligvis fordi pårørende og de ledende klasser ønsker noe annet.

«Jeg svarte på en drøm»

Som i India vil det være ulike meninger om de hjemlige underordnedes gjennomslagskraft, med eller uten et domene, med eller uten relasjoner til elitene. Selv med to kraftige enkeltstemmer og organisasjoner som vil vel, vil veien til full integrering, likestilling og deltakelse være lang. Likedan som i India endres samfunnet langsomt, ikke alltid til det bedre. Den kraftige endringen som opplevdes med ansvarsreformen for mennesker med utviklingshemming på 1990-tallet har mistet sin fart, og enda til snudd. Det vises

med etablering av store omsorgsenheter i kommunene, satsing på arbeid og aktivitet i skjermet virksomhet og vernet industri og ikke på varig tilrettelagt arbeid i ordinært arbeidsliv. De underordnede kan nok tale, men stemmene er for svake og organiseringen mangelfull. Goksøyrs stemme har vært sterk nok til at hun likevel har stått på scenen. Med eget stykke; «Jeg svarte på en drøm.» Kanskje kommer institusjonene etter.

REFERANSER

BROBYGGERLIGAEN (2009). <http://www.brobygger-ligaen.no/Regler.html>

GOKSØYR, M.W. (2012). Jeg vil leve. Oktober

GOKSØYR M. (2007) «Bare Marte» NRK1, Faktor. <http://www1.nrk.no/nett-tv/klipp/236388>

HELLAND, F. (2009). Om Spivaks "Can the Subaltern Speak?" og oversettelsen. Agora: Journal for metafysisk spekulasjon. 27(1), s. 36- 40.

JØRGENSEN, I. (2004). Jeg vil ikke bo i en sånn bolig. Spesialpedagogikk nr. 1, s. 46–47.

MATHIASSEN, H. (1996). En bok om livet. Privat utgivelse.

MATHIASSEN, H. (2009). Livet er nå. CD-utgivelse

NAKU (2009). Utvikling Nr. 4, s.8.

NILSEN, A.G. (2009). Autonome domener eller relasjonelle praksiser. Agora nr. 1, s. 126–165.

SPIVAK, G. C. (2009). Kan de underordnede tale? Agora nr. 1, s. 40–104.

SØNDAGSÅPENT TV2 (2004). <http://naku.no/node/198>

Outsider Art – perspektiv, hierarki og kategorisering

Hvis alle mennesker er likeverdige, hvorfor ønsker man da å definere noe som innenfor og noe som utenfor mainstreamkulturen og kunsten? Denne artikkelen handler om muligheten aktører med ulike former for funksjonsnedsettelse har til å utøve egne og ta del i andres kunst- og kulturuttrykk.



Rikke Gørgens Gjørsum er professor i anvendt teater ved Høgskolen i Harstad.

Som teaterforsker og dramapedagog vil jeg hevde at diagnostiske kategorier fristilles gjennom individuell estetisk erkjennelse i det kollektive rom (Gørgens, 2004). Alle kunstarter kan være generatorer for estetisk dialog og menneskelig utvikling, men samfunnets maktstrukturer og kulturelle tradisjoner kan skape stengsler for likeverdet og menneskers rett til kultur (Arnesen, Gørgens Gjørsum, 2012). Tone Winje, direktør for Festspillene i Nord-Norge, siterer Yehudi Menuhins ord om at «Everybody has the right to music», men stiller under årets festival spørsmålet ved om det virkelig stemmer.¹

Vi kan lese i menneskerettighetenes artikkel nummer 27,² ledd 1, at; «Enhver har rett til fritt å delta i samfunnets kulturelle liv, til å nyte kunst og til å få del i den vitenskapelige framgang og dens goder» og i ledd 2 at: «Enhver har rett til beskyttelse av de åndelige og materielle interesser som er et resultat av ethvert vitenskapelig, litterært eller kunstnerisk verk som han har skapt». Så det stemmer at alle mennesker uansett diagnose, nasjonalitet, religion, politisk tilhørighet, kjønn eller seksuell legning har rett til å uttrykke seg kunstnerisk. Spørsmålet er om alle faktisk får muligheter til å delta i samfunnets kulturelle liv eller får beskyttelse til å ivareta kunstverket og de estetiske prosessene de står i.

Outsider Art som kunstgenre er *ett* eksempel på at samfunnet har skapt enklaver som ivaretar menneskets rett til aktiv deltagelse i kunst- og kulturliv. Begrepet favner om alle mennesker som skaper estetiske uttrykk som et personlig avtrykk av egne inntrykk utenom den tradisjonelle kunstinstitusjonen eller uten formell skoling. Ifølge Jean Dubuffet som på 1940-tallet først tok det franske Art Brut-begrepet (i betydningen rå kunst) i bruk, så er denne kunsten preget av å være skapt i et slags utenforskap eller ensomhet (Dubuffet,

1987). Han hevdet også at Outsider Art vokser frem av ekte og autentiske kreative impulser uten det man kan kalle strukturelle forstyrrelser, som komposisjon, sosial aksept, utdanning eller kulturelle forbilder (Da Costa, Hergott, Dubuffet, 2006).

Denne kunsten som dermed er skapt utenfor den offisielle kunstkulturens institusjonelle rammer, er likevel gitt rom til offentliggjøring gjennom egne kunstinstitusjoner som for eksempel Le Collection de l'Art Brut i Frankrike, Museum in Lagerhaus som rommer den sveitsiske samlingen av Naive Kunst/Art Brut, The Outsider Art Fair i New York og Trastad Samlinger, som har verdens største samling av kunst laget av utviklingshemmete, samt en mindre nasjonal og internasjonal samling av Outsider Art.³

Problemstilling

Vi kan dermed slå fast at de som faller utenfor mainstreamkunsten har en mulighet til å beskyttes gjennom egne kunstenklaver definert som Outsider Art, Disability Art⁴ eller Very Special Art, i form av museer eller nettverk.⁵ Likevel er det problematisk at noe kunst eller noen kunstnere ses på som mer spesielle eller mer marginale enn andre, når vi vet at alle mennesker er født frie og med samme menneskeverd og menneskerettigheter. Mennesker er utstyrt med fornuft og samvittighet og bør handle mot hverandre i brorskapets ånd, kan vi lese i menneskerettighetene, artikkel 1.⁶ Man kan da spørre seg om *hvorfor man ønsker å definere noe som innenfor og noe som utenfor mainstreamkulturen, hvis alle mennesker er likeverdige?*

For å kunne besvare det spørsmålet ønsker jeg å se på tre fenomen i estetikken. For det første at estetikken inneholder ulike filosofiske perspektiv, som igjen skaper ulike virkelighetsforståelse av kunstfeltet, for det andre at estetikken er et felt påvirket av hierarki og makt og for det tredje at man i estetiske felt, ikke bare kategoriserer kunsten men også kunstneren.



Foto: Odd Leif Andreassen

Estetikk – definisjoner

Vi vet at etymologisk sett stammer begrepet estetikk fra gresk, der termen *aisthesis* betyr sansing, fornemmelse eller følelse (Aristoteles, 1989). Innenfor denne vide definisjonen av begrepet estetikk er det estetiske ikke utelukkende knyttet til kunsten, men til alle livets arenaer der vi *sanser*.⁷ Estetiske erkjennelser og sanseerfaringer blir dermed ikke kun definert som skapelsesprosessen av kunst eller som konsumeringen av kunst i et marked, men også som hverdagslivets mangfoldige sanseopplevelser i sin helhet. De tre erkjennelsessfærene, religion, vitenskap og kunst, har siden modernismen hatt egne institusjoner og blitt betraktet som autonome sfærer i det moderne samfunn (Sveen, 1995; Kjørup, 1996). At kunsten er autonom (eller selvstyrt), er noe det i vår samtid råder en stor grad av enighet om; det er konsekvensene av denne autonomien det strides om (Gürgens, 2004). Litteraturprofessor Irene Iversen hevder i et intervju i Morgenbladet: «Det er ingen av oss som er motstandere av kunstens autonomi som sådan /.../ Men jeg er skeptisk til /.../ at autonomitenkningen har vært en form for selvlegitimering, som har betydd det jeg kaller en «/.../ vegring mot verden».⁸ Iversen viser da til de som står for en

retning der kunst skal være ikke-referensiell og distansert. Denne retningen er professor Atle Kittang en representant for, ifølge Iversen. Han ønsker seg tilbake til det såkalte spesifikke litterære der *kontekst* og *diskurs* er uten betydning for forståelse av kunsten. Men Iversen påstår samtidig at skillet mellom disse to retningene er kunstig fordi også modernismens storverk «snakker om verden».⁹ Iversen mener dermed at all kunst er en del av hverdagslivet, selv om kunsten i seg selv er autonom.

Iversens resonnement er viktig i forbindelse med Outsider Art-begrepet hvis uttalelsen «Everybody has the right to music» skal stemme. For dette resonnementet innbefatter nettopp det åpne og tolerante kunstsynet som Iversen skisserer opp. Som kontrast finner vi det mer tradisjonelle smale kunstsynet, der kunsten nærmest er avsondret fra livet og er forbeholdt eliten, da kan ekte kunst *kun* skapes av skolerte og såkalte ekte kunstnere (Gürgens, 2004:122). Dermed vil Outsider Art som sjanger falle utenom definisjonen 'ekte kunst'. Vi ser her hvordan det estetikkensynet man har påvirker måten man betrakter verden på. Vi skal nå se hvordan disse betraktningene får konsekvenser for hvordan man organiserer kunstfeltet.

Kunst og kulturfeltet, en del av estetikken

Kunsten er en sfære som ennå i 2012 blir betraktet som både elitær og snever, selv om denne typen betraktning av kunst skjøt fart i Europa fra midten av 1700-tallet (Øijord, 1992, Gürgens, 2004). I utviklingen av det moderne, vestlige samfunnet ble spesialisering og differensiering av alle samfunnets arenaer etter hvert et faktum (Sveen, 1995). Denne spesialiseringen banet vei for de teatrene, dansestudioene og orkestrene vi ser i dag. Disse kunstinstitusjonene er ofte forbeholdt den funksjonsfriske delen av befolkningen, både med hensyn til aktør- og tilskuerrollen. Vi kan lese i den siste kulturmeldingen *Kultur, inkludering og deltaking* (2012) at: «Mange personar med nedsett funksjonsevne opplever å møte hindringar i samband med deltaking i kultur- og fritidstilbod», og «Skilnadene i kulturaktivitetsmønsteret mellom dei ulike sosiale gruppene har ikkje endra seg vesentleg dei siste tiåra.»¹⁰

Min forskningserfaring fra 1999 i kulturfeltet viser at de maktstrukturene som ligger i kunstfeltet er hierarkiske og preget av «portvoktere». Disse definerer kunstneres status etter utdanning og CV med bl.a. medlemskap i forbund og foreninger. Å komme inn i dette feltet som selvlært, uskolert eller med en diagnose oppleves som vanskelig, hvis ikke umulig (Gürgens, 2004).

Men vi kan med glede lese at målet med den nye kulturmeldingen er å skape en inkluderende kultursektor: «/.../ der alle har like moglegheiter til deltaking og til å utvikle sine skapande ressursar, uavhengig av faktorar som sosio-økonomisk-, kulturell- eller religiøs bakgrunn eller funksjonsevne. Inkludering handlar om å byggje ned barrierar som hindrar kulturbruk og skape like moglegheiter for alle individ og grupper.»¹¹

Likevel ser vi at den nye kulturmeldingen, som den forrige; *Kulturpolitikk frem mot 2014*, ser ut til å bære preg av å trekke frem «minoritetskultur» og «etnisk kultur» i forståelsen av det kulturelle mangfold. Det gjøres fremfor å betrakte mangfold som et naturlig mangfold i enhver etnisk befolkning. Mangfold i kunsten burde omfatte all form for *estetisk mangfold*, der også mennesker med ulike funksjonsnedsettelse tenkes inn i mangfoldet, på samme måte som man trekker frem innbyggere med innvandrerbakgrunn.

I den siste kulturmeldingen (2012) er kun

Tegnspråkteateret, som én type satsing mot funksjonshemming, satt inn som eget punkt under satsingsområdet 1. «Inkludering og nye stemmer i kultursektoren», mens mennesker med en funksjonsnedsettelse ellers kun nevnes i forbindelse med satsingsområde 2 «Sikre tilgang ved å bygge ned fysiske og økonomiske barrierer» og satsingsområde 3 «Oppsøkende kulturformidling og formidlingsordninger». I kulturmeldingen blir altså ikke funksjonshemming knyttet direkte til et skapende kunstuttrykk, eller nevnt som en ny stemme i kulturfeltet. Verken Outsider Art eller Disability Art nevnes som kunstneriske sjangre i den nye kulturmeldingen, noe som er urovekkende. Men kunst anvendt i helse- og omsorgssektoren fremmes tydelig i kulturmeldingen som en viktig satsing. Vi kan lese om flere eksempler på anvendt teater i arbeid med demente, innsatte i fengsel og minoritetsbarn i skole og barnehage.

På tross av denne mangelen på synliggjøring av Outsider Art, kan vi videre i kulturmeldingen lese at regjeringen mener at «Kulturelt mangfold i kulturlivet handlar /.../ om å fremje mangfold i idear, tankar og haldningar, om å fremje eit estetisk mangfold, og om å fremje deltaking på tvers av sosial og kulturell bakgrunn. Av dette følger det også at kulturelt mangfold ikkje berre er eit kjenneteikn ved andre etniske grupper og innvandrarbefolkninga, men at mangfold er ein eigenskap ved eit kvart samfunn».¹²

Vi kan dermed konstatere at selv om intensjonen bak kulturmeldingen er god med hensyn til å inkludere alle mennesker i kulturlivet, så er refleksjonsnivået innad i teksten for lavt og inkonsekvent. Dette får konsekvenser for hva kulturmeldingen dermed bidrar med overfor mennesker med en funksjonsnedsettelse. For kulturmeldingen gir ikke i utgangspunktet beskyttelse av de åndelige interesser som er et resultat av et kunstnerisk verk, slik menneskerettighet nummer 27 tilsier at alle mennesker har rett til. Dette fordi kulturmeldingen viser klart at kulturfeltet er et hierarkisk felt (*Kultur, inkludering og deltaking*, 2012: 19), med skiller mellom amatører og profesjonelle og der enkelte grupper trekkes frem som satsinger og andre utelates fra det skapende kulturelle mangfoldet og henstilles til en posisjon som tilrettelagt tilskuer eller såkalt «/.../variabel i kulturbruksundersøkelser» (*Kultur, inkludering og deltaking*, 2012: 10).

Det kan dermed se ut til at funksjonshemmettdiskursen

I estetiske felt kategoriserer man ikke bare kunsten men også kunstneren.

kan være et feilspor i kampen om å gi kulturrettigheter til kunstnere med en funksjonsnedsettelse. Det finnes to gode eksempler på det. De to kulturelle gruppene i Norge som faktisk har klart å skape egne profesjonelle organisasjoner med statsstøtte, er den samiske befolkningen og døvemiljøet.

Begge grupper har brukt subkulturelle og språklige argumenter for dannelse av egne kulturinstitusjoner. Tegnspråk og samisk betraktes som to norske offisielle språk med en tilhørende egen kultur. Med denne argumentasjonen fikk vi opprettelsen av Beaivváš Samiske Nasjonalteater i 1981 og Teater Manu i 2001. Så for å sikre funksjonshemmete en posisjon i kunstfeltet, burde man nok heller argumentere innen den kulturelle- eller estetiske diskursen.

Det er viktig å presisere at vi i 2007 fikk en ny kulturlov i Norge. Før den tid var ikke kultur en lovpålagt sektor, slik den er nå etter at «Lov om offentlige styresmakters ansvar for kulturvirksomhet» trådte i kraft. Dermed er det ingen tvil om at mennesker med en funksjonsnedsettelse har rett til å skape, delta og oppleve kunst og kultur på lik linje med resten av befolkningen. Men det kan se ut til at rettighetene forblir på «skrivebordet» som gode verbale intensjoner i statlige dokumenter og lovverk, mens de reelle rettighetene ute i levd liv uteblir som økonomiske og konkrete handlingsstrategier.

Disability art

Særlige grupper, nettverk eller organisasjoner for kunst for og med, mennesker med en funksjonsnedsettelse har vist seg å bli en nødvendig vei å gå for å inkludere alle mennesker inn i kunsten som en autonom erfarings- og erkjennelsessfære. Dette er fordi de ordinære kunsttilbudene fra etablerte kunstinstitusjoner ofte oppleves som ekskluderende (Gürgens 2004; Gran, 1999). (13) Utenfor de ordinære kunstinstitusjonene finner vi mange ulike kulturestetiske uttrykk. Disse estetiske uttrykkene er en del av et mang-

foldig lokalt kulturliv. Dette kulturlivet er skapt av alle mennesker, også av dem som ikke er kunstnere av utdanning og/eller yrke og av mennesker både med og uten funksjonsnedsettelse. Inkludering i dette mangfoldige kulturlivet kan oppnås gjennom enten *segregerte* gruppetilbud som f.eks. «Dissimilis» eller gjennom *integrerte* grupper som «Alfheimteateret» i Tromsø eller «Knekten Teater» i Tønsberg. Alle arbeider i slike grupper sammen om et felles mål, der hvert enkelt menneske bidrar med seg selv og der «A-4 mennesket» ikke anses som normen eller målet.

Idealtyper, for å strukturere vår forståelse

For å nærmere beskrive kunstnere som står for forskjellige posisjoner i Outsider Art eller Disability Art-feltet, vil jeg gå veien om idealtipekonstruksjon. Idealtipekonstruksjon er en måte å rendyrke og begrepsfeste visse typiske trekk ved et fenomen for å forenkle en kompleks virkelighet.

Ved å skape en idealtipe kan man lettere tydeliggjøre feltet og gi en forståelse av de særtrekk og ulikheter man finner mellom flere sammenlignbare størrelser.¹⁴ Når man benytter idealtyper for å beskrive mennesker, er det viktig å presisere at ingen levende individ er identisk med en idealtipe, men individet kan ha trekk og særegenheter vi kan gjenkjenne fra en eller flere idealtyper.

«Disability Art»-utøvere kan teoretisk sett deles inn i tre grupperinger (Gürgens, 2008). På bakgrunn av disse kan vi skape tre ulike idealtyper ut fra hvilken selvforståelse utøverne har og hvilke rammer, grupper eller verksteder han eller hun er tilknyttet i sitt kunstneriske virke. Denne måten å betrakte utøverne på gjøres for å forenkle et svært sammensatt bilde av feltet, for å gjøre bildet mer «lesbart», slik modellen under viser:

Idealtipe:	Den «rene» kunst	Politisk mål	Disability innhold	Særegne krav
Kunstneren	X			
Kunstneren med en funksjonsnedsettelse			X	X
Den politiske kunstneren med en funksjonsnedsettelse		X	X	X

Kunsten er en sfære som ennå i 2012 blir betraktet som både elitær og snever.

De tre idealtypene, «Kunstneren», «Kunstneren med en funksjonsnedsettelse» og «Den politiske kunstneren med en funksjonsnedsettelse», er rendyrkede typer basert på de sammensatte menneskene vi finner som utøvere i feltet (Gürgens Gjærum, 2004). De tre idealtypene forholder seg på ulik måte til fire aspekter innen Disability Art representert gjennom modellens fire loddrette kategorier. Idealtypene er skapt på bakgrunn av forskning og kunsterfaringer fra Disability Art-feltet der kunstnere med fokus på politiske mål ofte ser sin kunst som et virkemiddel eller som en del av en politisk frigjøringsprosess (Gürgens, 2004).¹⁵ Kunstnere med mål om å kun leve ut «den rene kunsten», har et mer autonomt kunstsyn og mener ofte at kunst er fritatt fra samfunnets normer og er opptatt av kunst for kunstens skyld. Kunstnere med en sterk funksjonshemmet identitet derimot, ser ofte at kunstens innhold skal være tuftet på tema og budskap mange mennesker med en funksjonsnedsettelse kan være opptatt av. De vil ofte argumentere for at det skal eksistere særegne krav til de kunstneriske produktene innen Disability Art.

Fra kunstneren til kunstverket

Men det vi nå har gjort er å definere *kunstneren* og ikke *kunsten*, og blir det riktig? Hvis kunsten er autonom, burde ikke den kunne stå på egne ben, helt *adskilt* fra kunstneren og ikke definert som en del av ham eller henne. Vi kan nå heller forsøke å *skille* kunsten fra kunstneren og se om vi på denne måten kan konstruere en virkelighetsforståelse som er i tråd med menneskerettighetenes artikler nummer 1 og 27, som jeg refererte til innledningsvis. For dersom man betrakter selve kunstverket som autonomt, uten å vite noe om kunstnerens bakgrunn, utdanning, diagnose eller ståsted, er det da mulig å fri seg helt fra begrepet Outsider Art og dermed kun snakke om Art eller Kunst?

For å besvare det må vi tilbake til de to nevnte fraksjonene innen estetikken som kun har ulik forståelse for *konsekvensene* av kunstens autonomi.¹⁶ For i begge fraksjonene er det enighet om at kunsten representerer en egen erkjennelseessfære, med egne rammer og der erkjennelse gjennom kunst er gitt det estetiske formspråk. På denne måten er kunsten fri til å definere seg selv i ethvert samfunn. Prinsipielt sett blir kunsten da fristilt fra kontekst og diskurs,

og det åpner opp for å gi alle rom i kunstfeltet fordi man da bedømmer kun *kunstuttrykket* for seg selv. Men følges dette prinsippet i det virkelige liv, eller er det andre prinsipper enn autonomi som er styrende for kunstfeltet?

Professor Irene Iversen er en sterk kritiker av det smale kunstsynet, fordi kunst i et slikt kunstsyn kan bli en vegring fra hverdagen, dersom en tolker autonomien strengt. Den blir da innelåst i institusjoner noe som skaper distanse mellom kunsten og folket.¹⁷ Institusjonens dørvoktere er en del av samfunnets maktstrukturer og det er disse strukturene som blir feltets egentlige styrende prinsipp, noe som medfører at noen defineres innenfor og andre defineres utenfor kunstinstitusjonens krav til såkalt kvalitet (Haukli, 2006). Dette er det man i den siste kulturmeldingen omtaler som:

«.../ spenningsfeltet mellom det «eksklusive» og det «inklusive» kretsløpet. Kunstfeltet er sterkt hierarkisk og har sine egne verdiskalaer (Kultur, inkludering og deltaking, 2012:19).

Så dersom kunsten skal bli sett på som en del av et estetisk hele, der estetiske uttrykk skapt på alle former for hverdagsarenaer av alle mennesker skal stå i en kontinuerlig relasjon til profesjonell kunst, så trenger vi et åpent og tolerant kunstsyn. Innen dette kunstsynet plasserer Festspillene i Nord-Norge seg med uttalelsen «Everybody has the right to music» og med sin satsing på mangfold som et samlende tema for årets festival. De åpner for at alle mennesker kan være skapende og at Outsider Art er en sjanger i kunsten, som rent strukturelt beskytter verk som mennesker med en funksjonsnedsettelse har skapt, noe som er i tråd med menneskerettighetene.

Avslutning

Outsider Art-begrepet får sin berettigelse i kunstfeltet, fordi maktstrukturenes elitistiske prinsipp alltid vil forsøke å skape distinksjoner mellom høy og lav. Den strukturelle beskyttelsen som Outsider Art-begrepet representerer, åpner kunstverden for kreativ, upolert og nyskapende kunst – og det gjør kunstverden enda rikere. Et rikt kunstfelt er preget av verdifulle dialoger mellom mennesker i samfunnet gjennom teater, billedkunst, musikk og dans som likeverdige kunstarter.



NOTER

- 1 <http://www.festspillnn.no/artikkel.aspx?cmd=300&index=2065&L=N>, lastet ned 06.06.2012.
- 2 <http://menneskerettigheter.no/>, lastet ned 06.06.2012.
- 3 <http://www.stmu.no/default.aspx?subAction=5&Action=Department>, lastet ned 06.06.2012.
- 4 'Disability art' brukes ofte i scenekunsten (Barnes et al., 2000).
- 5 Very Special Art, <http://www.kennedy-center.org/education/vsa/>, National Arts and disability center, USA: <http://nadc.ucla.edu/> og Disability arts online, UK: <http://www.disabilityartsonline.org.uk/>, lastet ned 06.06.2012.
- 6 <http://menneskerettigheter.no/>, lastet ned 06.06.2012.
- 7 Det finnes mange ulike definisjoner av estetikk som smalner inn begrepet med hensyn til Aristoteles sin vide og mer folkelige definisjon. Disse andre definisjonene representerer ulike estetikkteoretiske og historiske retninger der den filosofiske estetikken, den elitistiske forståelsen av kunst og det autonome kunstbegrepet trer frem i ulik grad.
- 8 Wold, Bendik, «Kvinneres litteratur utdefineres», *Morgenbladet*, Oslo 12.12.2003, <http://morgenbladet.no/sok?keys=Kvinneres+litteratur+utdefineres> lastet ned 15.06.2012. Kittang, Atle, «Forsvar for autonomi-estetikken», *Klassekampen*, 21.04.2004., s. 13. Iversen, Irene, «Vrengt budskap», *Morgenbladet*, Oslo 02.01.2004, http://morgenbladet.no/2004/vrengt_budskap lastet ned 15.06.2012.
- 9 Iversen, Irene, «Vrengt budskap», *Morgenbladet*, Oslo 02.01.2004, http://morgenbladet.no/2004/vrengt_budskap lastet ned 15.06.2012.
- 10 <http://www.regjeringen.no/nn/dep/kud/dokument/proposisjonar-og-meldingar/stortingsmeldingar/2011-2012/meld-st-10-20112012/1.html?id=666018>, lastet ned 11.06.2012.
- 11 <http://www.regjeringen.no/nn/dep/kud/dokument/proposisjonar-og-meldingar/stortingsmeldingar/2011-2012/meld-st-10-20112012/1.html?id=666018>, lastet ned 11.06.2012.
- 12 <http://www.regjeringen.no/nn/dep/kud/dokument/proposisjonar-og-meldingar/stortingsmeldingar/2011-2012/meld-st-10-20112012/1.html?id=666018>, lastet ned 11.06.2012.
- 13 Det er viktig å påpeke at disability art er estetiske uttrykk, forstått som kunst, av utøverne og betrakterne. Pedagogiske og terapeutiske kunstneriske teknikker og metoder dekkes dermed ikke av «disability art»-begrepet.
- 14 Skapelsen av idealtyper stammer fra den tyske sosiologen Max Weber, som påpekte at «ideal» må leses som rendyrkelse og ikke ideal i betydningen ideell eller ønsket og perfekt (Byrkjeflot, 2000).
- 15 Ikke alle Disability Art-kunstnere kan verbalt uttrykke sine preferanser klart og tydelig. Men mange kan det – og det er disse menneskene som, sammen med nærperso-
ner, blir talerøret for gruppen.
- 16 http://morgenbladet.no/2004/vrengt_budskap, lastet ned 15.06.2012.
<http://morgenbladet.no/sok?keys=Kvinneres+litteratur+utdefineres>, lastet ned 15.06.2012.

- 17 http://morgenbladet.no/2004/vrengt_budskap, lastet ned 15.06.2012.
<http://morgenbladet.no/sok?keys=Kvinneres+litteratur+utdefineres>, lastet ned 15.06.2012.

REFERANSER

- ARISTOTELES** (1989). *Om dikterkunsten*, Oslo: Dreyer.
- BYRKJEFLOT, HALDOR** (2000). «Fortolkningen av Webers byråkratiske idealtipe i organisasjonsteorien». *Nordiske organisasjonsstudier* nr. 2(2), s. 5–28. Bergen: Norsk Senter for ledelse, organisasjon og styring.
- DA COSTA, V., HERGOTT, F. & DUBUFFET, J.** (2006). *Works, writings and interviews*. Barcelona: Ediciones Poligrafa.
- GÜRGENS-GJÆRUM, R.** (2008). «Scenesettelse av «Den Andre» – om usedvanlighet og betydningen av estetiske erfaringer». I: T. Bjørnrå, W. Guneriussen & V. Sommerbakk (red.). *Utviklingshemming, autonomi og avhengighet*, Oslo: Universitetsforlaget.
- GÜRGENS, R.** (2004). *En usedvanlig estetikk – betydningen av egenproduserte teatererfaringer for det usedvanlige mennesket*. Trondheim: NTNU-trykk.
- GRAN, A.-B.** (1999). *Ulike barn leker best: en evaluering av prosjektet «Teater for alle»*. Oslo: Norsk kulturråd, Rapport nr. 13.
- HAUKLIEN, H.** (2006). *DUS – Den Unge Scenen: En evaluering*. Bergen: Fagbokforlaget.
<http://www.disabilityartsonline.org.uk/>, lastet ned 06.06.2012.
<http://www.festspillnn.no/artikkel.aspx?cmd=300&index=2065&L=N>, lastet ned 06.06.2012.
<http://www.kennedy-center.org/education/vsa/>, lastet ned 06.06.2012.
<http://www.menneskerettigheter.no/>, lastet ned 06.06.2012.
http://morgenbladet.no/2004/vrengt_budskap, lastet ned 15.06.2012.
<http://morgenbladet.no/sok?keys=Kvinneres+litteratur+utdefineres>, lastet ned 15.06.2012.
<http://www.regjeringen.no/nn/dep/kud/dokument/proposisjonar-og-meldingar/stortingsmeldingar/2011-2012/meld-st-10-20112012/1.html?id=666018>, lastet ned 11.06.2012.
- SVEEN, D.** (red.) (1995). *Om kunst og kunstinstitusjon og kunstforståelse*. Oslo: Pax forlag.
- ØIJORD, A.** (1992). *Analytisk estetikk*, Asker: Tell forlag.

Magiske ord og magiske handlinger

AV BEATE HEIDE

Jeg kom inn som vikar i 1–2 klasse og vi skulle snakke om hvordan vi ville ha det med hverandre ute i lek. Jeg var spent for jeg kjente ikke ungene, og nå var det en stund siden jeg hadde hatt filosofiske samtaler med barn i akkurat den alderen. Jeg åpnet med å fortelle hvem jeg er og lurte på om noen av barna hadde tenkt på hva som gjorde at vi kunne vite at noen ville være venner med meg?

Det var som en trykknapp til deres erfaringsverden. Jeg fikk høre om hvordan de lekte, at det gikk an å invitere noen med på lek og at det ikke var noe koselig å stå utenfor å ikke få lov til å være med på de andres lek. En av guttene, Per, fortalte at man burde invitere alle i klassen i bursdag og så burde man si takk når man fikk en presang. Ei av jentene rakte opp hånden og sa at hun syntes man burde smile også. – Fordi da vet de at du liker det du har fått, og når du ser på dem og smiler, så skjønner den som har gitt deg gaven at du likte den. Jeg lurte da på hvorfor det var viktig at den som ga gaven skjønte at den som fikk den likte gaven?

Det ble helt stille i klasserommet et lite sekund. Så rekker Per ivrig opp hånden; – Jo, du skjønner, om du både sier takk og smiler, ja så vil den som har kjøpt gaven tenke seg nøye om neste gang han skal kjøpe noe til deg, for eksempel til neste bursdag. Da vil han anstrenge seg for å finne noe jeg liker slik at jeg kan smile og si tusen takk; Dette har jeg virkelig ønsket meg. Det er sånn det er. Og forresten så kan man si hei når man møter noen, og smile.

– Hvorfor det, undret jeg på? Ei jente var raskt ute. – Jo, fordi når vi sier hei, og smiler til den som kommer så skjønner hun at jeg har lagt merke til at hun er kommet, og da blir hun så glad! Da er det nesten noe magisk i ordet takk da, undret jeg. Ungene bekrefter det, men holder på at smilet er viktig. Jeg prøver meg med en liten tilleggssak; – Å smile, er det nesten en magisk handling det da? Ungene var enig i det. Per vil ha med hei, så da vi går ut til friminutt er ungene enig i at de har to magiske ord; *Hei*, og *takk* og en magisk handling. Det magiske blir minst fordoblet om man velger å smile samtidig som man sier hei eller takk. Da bruker du både en magisk handling og et magisk ord. – Og så er det viktig at vi ser på den vi sier det til, altså legger ei jente til. Sånn at vi er sikker på at den som får smilet vet at det er til seg.

Da vi kom inn igjen, spurte jeg ungene om de husket hvilke magiske ord og hvilken magisk handling vi hadde.

Gjett om de gjorde det? De hadde til og med funnet ut at to andre magiske ord var *Vær så god* og *ha det*, så det så. Og de var garantert magisk, det hadde de selv prøvd!

Du er ikke en ordentlig lærer

Etter at ungene var gått ut, ble jeg sittende og tenke. Dette var 6–7 åringer og i full gang med å lage seg relativt komplekse tankekart på hvordan hendelser innen den sosiale konteksten henger sammen. Gitt at de får mulighet til å utforske sosial kompetanse, kan de se seg selv godt utenfra, altså ha en evne til å mentalisere, som for mange ligger litt frem i utvikling. Å jobbe målrettet med enkle grep med sosial trening helt fra barna begynner i skolen, tror jeg er en verdifull ressurs i arbeidet med konfliktløsning når samspillet havarerer. Og det gjør det ofte i den alderen. Barna har ofte et ego-sentrisk syn og klager ofte i uteleken på andre. Et av barna på skolen ble så sint på meg da jeg ikke tok hennes parti i en konflikt at hun satte hendene i siden, så på meg og sa; – Du er ikke noe ordentlig lærer! Underforstått, en ordentlig lærer ville gitt henne rett.

Når de først er i konflikt, er de så inne i å få bekreftet at de har rett, at da er de lite mottakelig for veiledning. Det beste er derfor om man har foregrepet begivenhetens gang, nemlig å snakke om hvordan vi bør være mot hverandre når det ikke er konflikter

rundt tema. Dette er innlysende, og noe som skjer i alle klasserom. Det er bare hvordan temaet blir belyst som varierer.

Barnas tankeverden

Slike samtaler er gull verd for meg som pedagog. Det får tankene mine systematisert med hensyn til hva ungene forstår og hvilke metaforer vi kan bruke. At noe er magisk er spennende for barn i 6–7 års alderen. De liker å tulle med ord, og de liker å prøve ut grenser for språklige ytringer. Å ha takk som et magisk ord; et sosialt sesam, sesam lukk deg opp, tror jeg kan fungere – fordi ungene kom på det selv. De fikk være med på å lage metaforer og de skjønte selv hvordan de ønsker at det skal være: At alle får være med å leke, at det ikke er lov til å erte andre, at man inviterer alle i klassen i bursdag om man feirer den, at den som ikke får være med blir lei seg. Ungene kan dette. De har erfart det, følt det på kroppen, snakket om det og har en bevissthet om hvordan det ser ut og hvordan det føles.

Å koble sammen ordet takk med adferden å smile, rørte meg sterkt. Det viser at barn skjønner på et grunnleggende plan at det ene forsterker det andre. Så la dem i første omgang ha en egosentrisk tanke om at det tjener dem selv å vise takknemlighet og glede

når de får en gave. Men de ser at det å smile og si hei, og så se på den de ønsker å vise at de ser, det er magisk det og. De kjenner at det får dem selv til å føle seg velkommen og så greier de å overføre at det som føles godt for meg, kan kanskje andre også syntes er godt. Det er et stort stykke arbeid.

Å unne andre det du selv liker

Det er enda mye tid til lek i de første årene i grunnskolen. I leken lærer barn å ta tur, å bytte på å bestemme, å godta en rolle, å spille på lag og mange andre ferdigheter. Dette er grunnleggende læring for samarbeid med fag. Derfor er det viktig at det er god voksen tilstedeværelse ute i barnas lek. Dette er kanskje den sterkeste forebygging som finnes for å unngå mobbing i skolen. Tette voksne har større sjanse til å oppdage konflikter og hjelpe ungene til å løse dem på en god måte slik at de kan komme videre og ikke tar med seg konflikten inn i neste time.

Sosial kompetanse og utvikling av empati er viktige honnørord i norsk skole. Det er bare det at det ikke er et eget fag i skolen. Det dukker opp som tema ulike steder i mange fag. Jeg tror det er viktig å jobbe systematisk med temaet hele tiden, nettopp fordi det er så overordnet alt det andre barn skal lære. Det å jobbe med sosiale relasjoner gjør også at skolen får trygge

barn, barn som tør si fra også når det skjer noe som er uheldig i skolen. Arbeidslivet ønsker seg trygge, sosiale medarbeidere som jobber i fellesskap mot et mål. Dette er norsk skole god på, dette har vi fått skryt for. Vi trenger kanskje bare litt mer systematikk på arbeidet. Systematikk som egentlig begynner helt nede i barnehagen. Der legges det vekt på at barna skal kunne leke sammen uten de store konfliktene. Det er rart med det som ligger som en tydelig forventning, det greier barn å forholde seg til.

Å lære at alle er forskjellig, er ofte vanskelig for moderne barn av i dag. De er vant til å være små prinser og prinsesser i de voksnes liv, så det å dele på godene eller gi fra seg goder er ofte smertefullt. Barn som unner andre det de selv liker godt, er kommet langt. Å se på ordet takk og hei på magisk vis, kan gjøre at barnas bevissthet blir knyttet til det magiske i disse ordene. Kanskje vi voksne har noe å lære av barn? Det å si hei, og smile, er vi flinke til det!? Eller til å si takk, smile og se på den som har gledet oss? Kanskje vi voksne må øve oss sammen med ungene på disse små men akk, så magiske ord og handlinger. Det vi øver oss bevisst på blir vi garantert bedre i.

■

Det er noe med barnet vårt...

Foreldre til barn med Asperger-syndrom i møte med hjelpeapparatet

Fokus for denne artikkelen er erfaringer foreldre til barn med Asperger-syndrom har hatt i møtet med hjelpeapparatet og i hvilken grad foreldrene har opplevd å få hjelp, støtte og veiledning med hensyn til barnas utviklingsavvik. Til tross for ulike historier hevder foreldrene som er intervjuet i denne studien at det er for lite kunnskap om diagnosen Asperger-syndrom i hjelpeapparatet generelt, og at de ofte ikke blir tatt på alvor når de melder bekymring.



Monica Helland Tøsse arbeider som høskolelektor på NLA Høgskolen i Bergen

Foreldre til barn med spesielle behov kan i perioder trenge hjelp og støtte for å mestre utfordringer i hverdagen og oppleve seg som kompetente foreldre. I dagens samfunn er det lagt sterke føringer gjennom lovverket for at barn med spesielle behov, og deres familier, skal få hjelp og støtte om de har behov for det. Samarbeidet mellom hjelpeapparatet og foreldrene vil kunne ha stor innflytelse på et barns utviklingsvilkår.

Det følger flere rettigheter med dagens samfunn, og familien har ulike instanser å støtte seg til om de opplever ulike utfordringer. I Norge er det rett til opplæring for alle, og etter hvert har alle barn fått rett til barnehageplass (Kunnskapsdepartementet, 1998; Kunnskapsdepartementet, 2008). Kommunene, Fylkeskommunene og Staten har til sammen ansvar for de ulike instansene som gir barn med spesielle behov ulike tjenester i henhold til deres rettigheter.

Barnas foresatte vil også kunne trenge råd og veiledning med hensyn til barnets vanske og hvordan de best kan legge til rette for god utvikling. Flere studier har vist at til tross for nasjonale føringer og juridiske rettigheter for familier som har barn med spesielle behov, har familiene ulike erfaringer i møtet med hjelpeapparatet (Berg, 1997; Heggstad, 2011; Lundby, 2008; Pettersen, 2008; Sand, 2005; Sørli &

Pettersen, 2002). Denne artikkelen retter oppmerksomheten mot hvordan noen foreldre til barn med Asperger-syndrom har opplevd møtet med hjelpeapparatet. Asperger-syndrom er en gjennomgripende utviklingsforstyrrelse, og vanskene som barn og unge med denne diagnosen har, kan forsterkes om omgivelsene ikke tar hensyn til dem. Riktig tilnærming er derfor viktig med tanke på å unngå skjevutvikling (Gillberg, 1998).

Asperger-syndrom

Diagnosen autismespekterforstyrrelser har en lang fortid, men det er først på 1990-tallet at Asperger-syndrom er tatt inn i de offisielle diagnosemanualene DSM-IV og ICD-10 (Kaland, 2007:24, Statens helsetilsyn, 2007:255). Autisme, Asperger-syndrom og atypisk autisme er inkludert i kategorien gjennomgripende utviklingsforstyrrelse. Personer med autismespektertilstand har ifølge ICD-10 en svikt i gjensidig sosialt samspill, svekket verbal- og ikke verbal kommunikasjon, repetitiv atferd og begrensede interesser og aktiviteter (WHO, 1993). Dette utgjør til sammen «triaden» av autistisk funksjonsforstyrrelse (Frith, 2005; Helverschou og Steindal, 2008; Jordan og Powell, 2000; Wing, 1997). Asperger-syndrom (AS) blir etter dagens diagnosekriterier regnet som en selvstendig diagnose, men er likevel en diagnose innenfor autismespekteret (Apa, 2000; WHO, 1993). Skillet mellom autisme, eller det som også kalles Kanner syndrom, og AS er evnenivået hos individet. De som har Kanner syndrom er å regne som utviklingshemmet,

Det er viktig med tidlig diagnostisering for å tilrettelegge for best mulig utvikling.



mens de som har AS, har evner innenfor normalområdet (Attwood, 1998; Gillberg, 1997). Likevel kan skillet mellom autisme og AS være vanskelig å definere (Helveschou og Steindal, 2008; Kaland, 1996; Wing, 1997). Noen av dem som regnes med i gruppen med AS, kan befinne seg i grenseland for en autismediagnose. Omvendt kan en med autismediagnose være så høyt fungerende at det kunne kvalifisere til diagnosen AS. Det er ikke en helt klar og entydig grense men heller glidende overganger.

Martinsen og Tetzchner (2007) påpeker at barn med AS har et avvikende lekemønster. Det er derfor viktig med tidlig diagnostisering for å tilrettelegge for best mulig utvikling. Det vil likevel, ifølge Martinsen og Tetzchner, ofte være vanskelig å utrede og diagnostisere barn med AS fordi de har normalt eller høyt evnenivå. Språket deres er også, ytre sett, godt. Det er ofte ikke før de kommer opp i skolealder at vanskene deres blir mer fremtredende.

Hjelpeinstanser – juridiske føringer og funksjon

Det første tilbudet, som omfatter alle foreldre, er tilbudet om oppfølging fra helsestasjonen. Helsestasjons- og skolehelsetjenesten er en lovpålagt tjeneste til alle barn og unge. Det stilles krav til tilgjengelighet og at tjenesten skal være et lavterskeltilbud for alle innenfor målgruppen. Det er også lagt sterke føringer for videreutvikling av helsestasjons- og skolehelsetjenesten som et viktig tiltak for å fremme barn og unges helse (Sosial- og helsedirektoratet, 2004). Helsestasjonsvirksomheten er hjemlet i § 1-3b og c i Lov om helsetjenester i kommunene. Helsesøster kan gi veiledning til foreldre om barnets utvikling i forhold til det som er forventet. Hun skal gjennom sin utdanning ha ekspertise i barns normale utvikling og ha kunnskap til å fange opp signaler på avvikende utvikling (Misvær og Oftedal, 2006; Sosial- og helsedirektoratet, 2004). Et viktig premiss for konsultasjonen er Sosial- og helsedirektoratets veileder. Her påpekes det spesielt at lovverket pålegger helsepersonell å oppdatere seg når det gjelder forskning som frembringer ny kunnskap og innsikt (Sosial- og helsedirektoratet, 2004). Når barnet begynner på skolen, vil helsestasjonen følge barnets utvikling gjennom skolehelsetjenesten (Haugland og Misvær, 2004).

En rett som også følger av kommunehelseloven er fastle-

geordningen. I 2002 ble de nye forskriftene om fastlegeordningen vedtatt i Norge. I de nye forskriftene blir det påpekt at mennesker som bor i Norge, skal kunne få en fast allmennlege å forholde seg til. Fastlegen har etter dette et helt spesielt ansvar for å følge opp pasienter som er på hans liste (Helse- og omsorgsdepartementet, 2009). På bakgrunn av dette pålegges helsesøster og lege et særlig ansvar for å fange opp tidlige tegn til avvikende utvikling hos barnet og også følge opp eventuelle bekymringsmeldinger fra foreldrene.

Barnehage og skole er en arena for lek, læring og sosialisering. Det er et mål for velferdssamfunnet å tilby barnehageplass til alle barn, og det ble fra januar 2009 innført rett til barnehageplass for alle barn fra den måneden de fyller ett år og frem til de begynner på skolen (Kunnskapsdepartementet, 2008). Det er fra statlig hold lagt klare føringer for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2006; Pedlex Norsk Skoleinformasjon, 2006). I Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir det poengtert at barnehagen har et særlig ansvar for å forebygge vansker, samt å oppdage barn med særskilte behov. Det fordrer et personale som bruker sin teoretiske bakgrunn med hensyn til praksis, for å på et tidligst mulig tidspunkt kunne sette i verk eventuelle tiltak eller tilrettelegge for optimale utviklingsmuligheter. Barnets trivsel og utvikling skal være et felles ansvar for foreldre og barnehagens ansatte. Viktigheten av at det etableres samarbeid mellom barnehage, skole og foreldre i god tid før skolestart poengteres også (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Et viktig prinsipp i norsk utdanningspolitikk er livslang læring. Målet er at alle, gjennom hele livet, skal ha muligheter for å tilegne seg ny kunnskap og utvikle evnene sine. Økt livskvalitet, større verdiskapning og fleksibilitet i arbeidslivet følger som resultat av livslang læring (St.meld. nr. 16, 2006-2007). I Norge har elevene rett og plikt til opplæring (Kunnskapsdepartementet, 1998; Pedlex Norsk Skoleinformasjon, 2008:19). Barn med særlige opplæringsbehov har også lovfestet rett til spesialpedagogisk hjelp (Kunnskapsdepartementet, 1998). En inkluderende fellesskole, der en bygger på prinsippet om likeverdig og tilpasset opplæring for alle, er visjonen for grunnskolen i Norge. Målet er at alle elever skal oppnå grunnleggende ferdigheter og oppleve utfordringer og mestring i skolen (Buli-

Holmberg & Nilsen, 2010; Jensen, 2007; Tøssebro & Ytterhus, 2006). I opplæringsloven § 1–3 står det at «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadane hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten.» (Kunnskapsdepartementet, 1998; Pedlex Norsk Skoleinformasjon, 2008:17).

En vil ikke alltid være klar over at barnet har avvikende utvikling før skolestart. Kravet til barnet med hensyn til kompetanse på de forskjellige arenaer øker i takt med alder. Det vil derfor bli mer fremtredende etter hvert som barnet vokser til om det har en utvikling som ikke er i tråd med det en forventer. Det pedagogiske personalet skal i samarbeid med hjemmet sikre barnet gode utviklingsmuligheter ut fra det enkelte barns forutsetninger. «Læringsplakaten» fremhever viktigheten av at skoler legger til rette slik at det blir et godt samarbeid mellom skole og hjem. Foresatte/foreldre skal ifølge opplæringsloven §1-2 sikres medansvar i skolen (Kunnskapsdepartementet, 1998, Pedlex Norsk Skoleinformasjon, 2008:16). Godt samarbeid gir foreldre og/eller lærer anledning til å melde bekymring dersom de oppdager at barnet har vansker eller utviklingsavvik. I veilederen til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning fremheves samarbeidet mellom skole og hjem slik:

Spesialundervisning forutsetter et samarbeid mellom hjem og skole. Dette samarbeidet er særskilt regulert i opplæringsloven § 5–4. Samarbeid med foreldrene er viktig for at eleven skal få best mulig utbytte av opplæringen. Foreldrene bør forstå hvorfor eleven har behov for spesialundervisning, delta i utformingen av opplæringstilbudet og følge opp elevens opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2009:40).

Likevel ligger hovedansvaret for elevenes læring på skolen, og skolen må være den som tar ansvar for å få positive resultater og være den profesjonelle parten i samarbeidet med foreldrene. Å fremme god utvikling hos den enkelte elev er det overordnede målet (St.meld. nr. 16, 2006-2007). Det krever at fagpersonalet har kunnskap om symptomer hos utsatte barn og evne til å fange dette opp (Kinge, 2009).

Alle kommuner og fylkeskommuner skal ifølge opplæringsloven § 5–6 ha en pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) (Kunnskapsdepartementet, 1998). PP-tjenesten er en førstelinjetjeneste og skal være tverrfaglig sammensatt.

Håndbok for PP-tjenesten er en manual for hvilke oppgaver tjenesten har og hvilke rettigheter den enkelte har i møte med denne instansen (Læringssenteret, 2001). Departementet understreker at: «tenesta bør vere ein fagleg støttespelar for skolen i vid meining og gi tilbod om utgreiing, praktisk rådgiving og direkte hjelp til barn og unge med særskilte behov for oppfølging» (Læringssenteret, 2001:32). Selv om det her er henvist til barn og unge i skolen som trenger særlig oppfølging, må en kunne trekke slutning om at det også gjelder for barn under skolepliktig alder. Som konsekvens vil det bety at hjelpen primært bør være knyttet til barnehage og skole, uten at det nødvendigvis er knyttet til rettigheter i opplæringsloven.

Barne- og ungdomspsykiatrien (BUP) er en andrelinjetjeneste eller helsetjeneste som er underlagt helsefor-etakene. Det er et poliklinisk spesialisthelsetilbud innenfor psykisk helsevern for barn og unge. BUP fungerer som en viktig samarbeidspartner for PPT, og de to instansene samarbeider ofte i forhold til det enkelte barnet eller ungdommen etter at utredninger er ferdige. Barnet blir som regel henvist til PP-tjenesten først, og de foretar ofte den faglige vurderingen om barnet eller den unge skal henvises videre til BUP. I noen tilfeller kan det være åpenbart at saken bør henvises videre til BUP, i andre saker kan det være mer komplisert (Læringssenteret, 2001). Tjenesten fra BUP vil være å gi barn og unge hjelp i form av kartlegging, utredning og ulike typer oppfølging. De kan også være rådgivende instans for foreldre og søsken (Helsedirektoratet, 2010).

Statlig spesialpedagogisk støttesystem, Statped, er et tjenesteytende system på nasjonalt nivå, også kalt tredjelinjetjenesten. Statped skal bistå kommuner og fylkeskommuner med å legge til rette for at barn, unge og voksne som har spesielle opplæringsbehov, skal få en kvalitativt god opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2011). Dersom oppgaver knyttet til barnets opplæringsbehov er for krevende til at PPT kan løse dem alene, kan de trenge veiledning fra rådgivere som har mer spesialisert kompetanse. Barnet kan da henvises til det statlige spesialpedagogiske støttesystemet. Statped har ansvar for å gi barn, unge og voksne med særlig opplæringsbehov hjelp og støtte, slik at de kan få et likeverdig opplæringstilbud i forhold til andre (Billington, 2006:87). Kompetansesentrene kan også holde kurs eller gruppeun-

dervisning for foreldre, lærere og kommunalt ansatte for øvrig. De kan undervise barn i grupper og gi veiledning individuelt. De kan også være observatør i klasser der det er elever med vansker av forskjellig art for slik å finne mulige alternative læringsstrategier. Lærer vil da etter observasjon få råd og veiledning med hensyn til den aktuelle eleven, og også tilbakemelding på eventuelt endringspotensial i undervisningssammenheng (Utdanningsdirektoratet, 2011).

Alle disse ulike instansene har til sammen i oppgave å tilstrebe at barn med særlige behov og deres familier skal få hjelp til å leve et så godt liv som mulig. Samfunnets oppgave overfor denne gruppen er større enn for familier uten de samme utfordringene (Billington 2006).

Rådgivning

For å forstå rådgivning som fagdisiplin er det nødvendig med kunnskap om de spesifikke yrkesfaglige aspektene innen den fagarenaen man har sitt virke i. Dessuten bør en ha oversikt over de teoretiske tradisjoner for psykologisk og sosial fungering knyttet til læring, motivasjon, personlighet og helse. Fokus må være rettet mot at det vil være forskjeller når det gjelder alder, kulturell bakgrunn og kjønn. Det vil også være nødvendig med kunnskaper om lovverket og offentlige ressursmuligheter. Mennesker som søker råd og veiledning, har ofte opplevd en form for krise. Vedkommende kan ha behov for hjelp til å mestre situasjonen han eller hun er kommet i. Råd og veiledning med tanke på mestring må være fokuset til den som skal hjelpe. En bør ikke ha svarene ferdige, men heller hjelpe rådsøker til å finne den beste løsningen i den aktuelle situasjonen. En bør søke å hjelpe rådsøker frem til strategier for mestring. Rådgivning skal være hjelp til selvhjelp (Johannessen, Kokkersvold & Vedeler, 2010:21). Lassen (2004) hevder at kjernen i rådgivning er at en lytter til og snakker med rådsøker. En skal ikke ta over ansvaret, men gjennom samtale søke å hjelpe dem til selv å finne ut hva som er viktig.

Aaron Antonovsky, israelsk professor i medisinsk sosiologi, hadde som tese at en burde flytte sosiologens oppmerksomhet fra stressorer til ressurser. Han utviklet en teoretisk modell som han hevdet var forskjellig fra tidligere stressteorier. Modellen har et salutogent perspektiv, det vil si at den vektlegger faktorer som demper, letter eller fjerner

stressorene (Antonovsky, 2004). Den bygger på forståelsen av at alle individer har generaliserte motstandsressurser som kan tas i bruk for å overvinne hverdagslivets spenninger. Derigjennom fremmes en opplevelse av indre sammenheng. Modellen pretenderer å være universell og tverrkulturell og refererer ikke til en spesifikk form for strategi for mestring. Antonovsky tar ifølge sin modell avstand fra en todeling der en enten er frisk eller syk. Han mente at det var best å se på helse som et kontinuum mellom alvorlig syk og fullstendig frisk. Det salutogene perspektivet styrer interessen mot de faktorer som bringer en så nær den friske polen som mulig (Antonovsky, 2004). Videre mente han at alle utvikler ulike grader av generelle motstandsressurser i kampen for å overleve på best mulig måte. Antonovsky hevdet at avgjørende for hvordan vi klarer oss, er vår opplevelse av sammenheng (sense of coherence). For å oppnå en følelse av sammenheng må en først forstå situasjonen, deretter må en ha tro på at en kan finne frem til løsninger, og til slutt må en finne god mening i å forsøke på det. Det vesentlige er at en opplever å kunne influere på eget liv (Antonovsky, 1979; Antonovsky, 2004).

Rådgivning skal også omfatte tilrettelegging av forhold som kan bidra til at mennesker med ulike behov får optimale oppvekstvilkår og slik oppnår bedret livskvalitet. Gjennom rådgivningsarbeidet må en vektlegge rådsøkerens opplevelse av mestring og dessuten kompetanseheving. Foreldre må oppleve å få informasjon om det de søker råd for og om mulighetene som finnes for det aktuelle barnet. Videre må en søke å utvide den enkeltes muligheter og ressurser til tross for begrensningene som eksisterer. Foreldre må oppleve at de er gode nok. Utgangspunktet for det konkrete utredningsarbeidet må være at om foreldre melder bekymring, er det som oftest begrunnet (Gjærum, Grøholt & Sommerschild, 1998). De må oppleve å bli tatt på alvor og at de har iboende evner til å være foreldre for barnet sitt selv om det har funksjonshemming eller særlige behov av en eller annen art. Rådgivers rolle blir da å peke på sider ved foreldrene som er positive, som igjen kan styrke foreldrenes selvsikkerhet.

Ofte er følelser som avmakt bunnet i angsten for ikke å strekke til. Rådgivningsarbeidet kan på denne måten medvirke til at foreldre får en sunnere måte å håndtere livets

Alle foreldrene i denne undersøkelsen hadde følt bekymring for barna sine på et tidlig tidspunkt.

stressfaktorer på. Lassen (2004) påpeker at rådgivers evne til å tone seg inn på foreldres følelsesmessige plan, synes å være helt avgjørende for om gode og nære relasjoner skapes og for om foreldre føler trygghet. En annen side ved dette er å evne det å få foreldre til å se empatisk på seg selv, noe som kan være en utfordring. Det er ikke nok med gode holdninger. Det må være nedfelt i måten en møter foreldre på, ellers vil det ha liten eller ingen effekt på rådgivningsprosessen. Holdninger og handlinger henger sammen. Når denne sammenhengen er synlig, blir rådgiver mer genuin i sin fremtreden. Det skapes trygghet, og foreldres mulighet til vekst og mestring øker. For at foreldre skal evne å kartlegge sin egen situasjon, er det ofte avgjørende at rådgivers evne til å gi respons er god. Det er forståelsen av den nåværende situasjonen en må ta utgangspunkt i for å finne veien videre med hensyn til hva som eventuelt skal/bør utredes videre. Det at foreldre får samtale om sin situasjon sammen med en profesjonell med egenskaper som er skissert over, kan føre til at de opplever bedre kontroll over det som de opplever problematisk. Dette er i tråd med Antonovskys modell om sense of coherence for å oppleve sammenheng, eller å få oversikt. De ulike rådgivere i hjelpeapparatet må på bakgrunn av dette fremtre som anerkjennende støttespillere i engasjert samarbeid med foreldre som melder bekymring, slik at deres egne ressurser kan forløses og nyttes i samspillet (Kinge, 2009).

Informanter og metode

Dataene som presenteres her er deler av en masteravhandling som ble ferdigstilt våren 2011 (Tøsse, 2011). Hensikten var å undersøke hvordan foreldre til barn med Asperger-syndrom hadde opplevd møtet med hjelpeapparatet. Forskingen i studien er basert på semistrukturerte intervjuer av fem informanter. Fire av informantene var mødre til gutter med Asperger-syndrom (AS), en informant var mor til en jente med AS. Barna i undersøkelsen har fått fiktive navn; Knut, Benjamin, Trygve, Andreas og Guro.

- **Knut** var atten år gammel, og hadde fått diagnosen AS da han gikk i første klasse.
- **Benjamin** var tolv år gammel og fikk diagnosen da han var ni år.
- **Trygve** var elleve år gammel og hadde fått diagnosen

bare et halvt år tidligere.

- **Andreas** var tretten år gammel, og fikk diagnosen AS han gikk i sjette klasse, og hadde i tillegg diagnosen Tourettes syndrom.
- **Guro** var elleve år gammel, og hadde fått diagnosen da hun var ti år, og hadde i tillegg fått diagnosen tentativ AD/HD.

Da hensikten med studien ikke var å generalisere resultatene, men heller å gå i dybden i den enkeltes historie og å komme tett på foreldrenes egen opplevelse, falt det naturlig å velge intervju som metode. Fuglseth og Skogen (2006:118) påpeker at «hvis du ønsker å vite noe om hvordan mennesker ser på og vurderer livet sitt og de sammenhenger de står i, bør du snakke med dem eller stille dem noen aktuelle spørsmål. Det å telle hvor mange som mener det samme eller motsatt, er ikke det sentrale ved kvalitative studier (Ryen, 2002)».

Resultater

Utgangspunktet for undersøkelsen var å få vite noe om hvordan foreldre hadde opplevd møtet med hjelpeapparatet og i hvilken grad de opplevde å få hjelp til å mestre de utfordringer som kan følge det å ha et barn med AS. Noen foreldre opplever tidlig at barnet deres har spesielle behov. For andre kan det komme som et sjokk. Uansett vil de ha ulike behov for hjelp til å mestre den situasjonen de er kommet i. Dette må være fokus for dem som skal hjelpe. Den viktigste rollen til de ulike aktørene i hjelpeapparatet blir som følge av dette å hjelpe rådsøker frem til strategier for mestring.

Alle foreldrene i denne undersøkelsen hadde følt bekymring for barna sine på et tidlig tidspunkt. Likevel var det bare to av mødrene som selv tok det opp med noen i hjelpeapparatet. Det kan ha sammenheng med at de ikke helt visste hvordan de skulle formidle sin bekymring. Barn med AS har oftest en normal språklig utvikling (det formelle aspektet ved språket), og de har et normalt ordforråd (Martinsen, Nærland, Steindal & Tetzchner, 2006). Et par av informantene problematiserte også at den nærmeste familien ikke hadde forståelse for at de var bekymret. De kom heller med forklaringer på det som normaliserte opplevelsen overfor bekymringen som mødrene hadde. Alle fem

barna gikk i barnehage da de var små, og de hadde fulgt helsekontrollene på helsestasjonen. Tre av informantene fortalte at de på et tidlig tidspunkt hadde merket seg at det var noe med barnet deres, men at de fant andre forklaringer på det. Det var først når andre påpekte det at det ble et reelt tema. To av mødrene var etter hvert inne på tanken om at det kunne være noe innen autismespekteret, men dette ble i begge tilfellene tilbakevist av psykologer. Moren til Guro tenkte at noen av vanskene til datteren hadde fellestrekk med det hun hadde lest om autismespekterforstyrrelser. Guro var i en periode hos dagmamma når foreldrene var på arbeid. Moren til Guro fortalte:

Hun begynte jo å poengtere, dagmammaen også da, at hun fikk liksom ikke kontakt med Guro. Hun fikk liksom ikke noe svar på spørsmålene sine og sånn ...,og det begynte jo jeg også å stusse på. Jeg hadde hatt noen elever i tillegg med autistiske trekk, så jeg var inne på tanken da. Det var jeg. Så det begynte en nagende tvil. Men så snakket jeg med familien min og sånn, og så sa de: ja, men du da Erle, når du var liten, du var jo ganske sent ute med en del ting. Guro er nå mye mer enn det du var. Nei, nå må du slutte, liksom. Du må ikke henge deg opp i sånne ting som folk sier.

Guro var tre år gammel og hadde begynte i barnehage da det på nytt ble meldt bekymring for henne. Moren fikk for første gang oppleve at noen i hjelpeapparatet veldig sterkt uttrykte bekymring for barnet hennes. Moren beskrev det slik:

Hun var tre da hun begynte i barnehagen. Og så ... hun hadde vært der en dag. Og det var en mannlig leder på avdelingen. Og han var jo kjekk. Og så sa han, og det husker jeg veldig godt det han sa: «Ungen finnes jo ikke sosial. Her må vi virkelig følge med fremover». Og det var første dagen.

Moren til Guro kjente uroen over datterens utvikling, men måten bekymringen for datterens utvikling ble formidlet til henne ble likevel et sjokk:

Jeg grein ... jeg hylgrein hele veien hjem. Det var veldig tøft (stemmen brister). Og jeg visste at han hadde rett. Men det var ikke ok at han sa det på den måten. Men han beklaget det i ettertid da. Men da hadde jeg en følelse som (gråter)... Jeg var redd for at hun var ødelagt. Jeg var redd for at vi hadde (gråter veldig), at jeg hadde.... at vi ikke hadde gjort det vi skulle da. Det var skyldfølelse, men det var også (gråter)...den der følelsen

av... ja, jeg så liksom ikke veien videre. Jeg bare tenkte at jeg måtte på en måte...(hulker)...hun var ikke det barnet som jeg hadde drømt om...(hulker)...og så var det på en måte slik at jeg skammet meg litt over henne (gråter)...

Moren til Guro fikk sjokk da barnehagen meldte bekymring for Guro sin manglende evne til kommunikasjon og samhandling med andre. Dette til tross for at hun selv hadde følt uro for det samme. Hun gikk i forsvar. Ikke fordi barnehagen hadde meldt bekymring, men på grunn av måten budskapet ble formidlet til henne på. Hun følte også at det ble rettet kritikk mot dem som foreldre:

Altså, det jeg gjorde var at jeg gikk til lederen i barnehagen og sa at; hva er dette for noe? Er dette slikt som dere sier til folk? Og altså ... vi må jo finne ut om det er slik. Men jeg var mest opp-tatt kanskje av den måten jeg ble møtt på da, måten og slike ting ... jeg kunne ikke leve med at det var slik det ble tatt opp. Så jeg gikk vel litt sånn i forsvar også på en måte. Og jeg vet ikke ... jeg hadde en sånn ... så sluttet han da. Og det var synd. For han hadde kanskje den erfaringen som kunne gjort at det ble fulgt opp og sett. Og det hadde vi trengt egentlig. Så det som skjedde da, var jo at jeg ... så begynte det en helt ung avdelingsleder der som ikke hadde noe erfaring med hvordan det er ... så vårt første møte med henne da, da husker jeg at jeg fikk en bok med meg hjem, som het «Hvordan leke med barnet ditt» ... Enda en bekreftelse på at det er var vi som kom til kort.

Guro sin mor opplevde måten budskapet ble formidlet på som krenkende. Hun hadde lenge strevd med følelsen av ikke å strekke til i forhold til datteren sin. Dette ble ytterligere forsterket av avdelingslederens velmente råd om å lese en bok som skulle hjelpe på familiens hjelpebehov. I stedet virket det motsatt. Moren lekte frenetisk med datteren uten å oppnå endringer i datterens atferd. I dette tilfellet brukte moren alle ressurser på å avhjelpe datterens vansker. Konsekvensen ble at prosessen med å undersøke Guro sin avvikende utvikling ytterligere ble utsatt, og at familien ble påført unødige påkjenninger. Antonovsky (1979) fremhevet at for å oppleve mestring må den som opplever stresssituasjonen ha tro på egne evner, og oppleve at det er mulig å finne frem til en løsning. Måten barneha-gepersonalet formidlet sin bekymring på, førte til at moren til Guro mistet troen på egen kompetanse med hensyn til datterens utvikling og oppdragelse. Hun opplevde også å få

skyldfølelse. Selv om hun hadde kjent på uro for datterens utvikling, fikk hun sjokk, og alt opplevdes håpløst. Det at ingen fulgte opp med ytterligere informasjon om hva det var som hadde utløst bekymringen, ga moren ytterligere belastninger i form av skyldfølelse og tvil. Hun opplevde i stor grad å miste kontroll over situasjonen. Hun påpekte at om saken hadde blitt fulgt opp, ville Guro kanskje blitt henvist til PPT tidligere. Hun understreket likevel at selv om Guro ikke var blitt henvist videre, hadde hun fått tilrettelegging i barnehagen ut fra sine behov.

Også moren til Trygve hadde følt på at det var noe med gutten hennes. Likevel var det barnehagen som først tok opp med henne at de var bekymret for utviklingen hans. De anbefalte henne å ta kontakt med fysioterapeut. Moren fortalte videre at det var barnehagen som anbefalte at han burde henvises til PPT. Barnehagen fulgte opp Trygve sin problematikk, og det utviklet seg et samarbeid mellom moren til Trygve og barnehagen. Dette førte til at Trygve på et tidlig tidspunkt fikk hjelp og tilrettelegging ut fra sine forutsetninger, til tross for at han ikke fikk diagnosen AS før han var ti og et halvt år gammel.

Flere av mødrene mente at det var mangel på kunnskaper på helsestasjonen og i barnehagen, som gjorde at problematikken til barnet deres ikke ble fanget opp tidligere. Dessuten hadde de vist for liten interesse for hva foreldrene mente. To av informantene fortalte at de opplevde at barnehagen formidlet at det var de som foreldre som ikke gjorde det riktige. Kjernen i kommunikasjonen mellom den som søker råd og den som skal hjelpe, er ifølge Lassen (2004) at en lytter til og snakker med den som søker råd eller melder bekymring. Å bli møtt på eventuelle bekymringer vil kunne være avgjørende for om foreldre føler at de kan åpne seg og formidle det som de er bekymret for.

Bare en av informantene formidlet at hun hadde opplevd helsestasjonen som en plass hun kunne få råd og veiledning om barnet sin utvikling. Moren til Knut ble møtt av en helsesøster og en lege som lyttet til hva hun formidlet uten at de forsøkte å bagatellisere eller komme med oppfordringer om å vente og se. Personalet på helsestasjonen hadde lyttet til henne og vist henne respekt både ved å ta henne på alvor, men også ved at de innrømmet mangel på kompetanse og henviste videre til en annen instans som i dette tilfellet var

PPT. Knut fikk diagnose allerede i første klasse, noe som muligens kan sees i sammenheng med at moren ble tatt på alvor da hun meldte sin bekymring. Dette var litt overraskende da Knut var det eldste av barna i undersøkelsen (atten år) og at AS var en relativt ny diagnose på den tiden. Dette viser i praksis viktigheten av at foreldrenes bekymringer tas på alvor med en gang og følges opp.

Informantene skildret både positive og negative opplevelser i møte med skolen. Moren til Trygve sa det slik:

Han har jo en flink lærer. Det er utrolig viktig. Jeg er skikkelig imponert. Hun er veldig strukturert. Hun synes dette er gøy ... eller ikke akkurat gøy, men liker det hun gjør, faktisk ... hun er egentlig veldig streng og rettferdig, og det er ikke noe slingsmonn... og hun legger mye til rette for han på en måte... og hun er interessert i det hun holder på med. Hun er utrolig dyktig altså, streng og rettferdig og veldig tydelig. Og hun har jo litt erfaring fra før av, sant. Jeg tror det har mye å si.

Moren fremhevet egenskaper ved denne læreren som hun mente var avgjørende for at Trygve skulle bli godt ivaretatt på skolen. Både det at hun var interessert i faget og at hun av moren opplevdes å være dyktig, gjorde at moren fikk tillit til at hun kunne ivareta Trygve sine behov. At kontaktlærer hadde erfaring med elever med samme type vansker som det Trygve hadde, medførte at moren hadde tillit til henne som fagperson. Hun opplevde at samarbeidet mellom skole og hjem var godt.

Mødrene til Benjamin og Andreas hadde gjennom flere år strevd mye i forhold til skolen, men etter hvert hadde det utviklet seg positivt. De fortalte begge at skolen tidligere ikke hadde samarbeidet med dem og at det ble en del konflikter av det. De følte at de ikke ble respektert som kompetente og medbestemmende med hensyn til undervisningen som guttene deres fikk. Etter hvert hadde det ført til stor belastning helsemessig. Mødrene ga ikke opp, men strevde videre for å finne gode løsninger. Begge guttene hadde på tidspunktet da jeg intervjuet mødrene deres, gode og kompetente lærere som var genuint opptatt av å legge til rette for dem i skolen. Moren til Benjamin fortalte:

Vi har hatt et godt år. Hun læreren som han har nå, hun er spesialpedagog. Eller hun har tatt en del spesialpedagogikk

utenom. Hun har en god fagbase. Du kan ikke sette en med Asperger med en som ikke har peiling. Rett og slett. Så hun sier selv at hun egentlig ikke har brukt noen spesielle autismeteknikker eller noen ting. Hun har brukt det hun har lært opp gjennom årene. Pluss at hun synes det er spennende. Og så har hun barn med autisme i familien. Det hjelper.

Moren til Andreas fortalte at gutten hennes etter hvert hadde fått det bedre på skolen:

Jeg tenker at Andreas faktisk har fått den tilliten som han trengte. Ja, og det har jeg sagt hele veien, at hvis han blir sett og hørt og får en god magefølelse, så ordner det seg. For det har aldri vært så mye problemer som når de «kjørte» mot ham.

Til tross for at de hadde fått et bedre samarbeid med skolen, understreket de begge at dette var veldig personavhengig og sårbart og at de var redde for at det ikke kom til å vare.

Moren til Guro formidlet at hun opplevde at skolen ikke tok på alvor det hun formidlet til dem om ting som var vanskelige for Guro. Hun hadde tidligere hatt et godt samarbeid med skolen, men dette hadde endret seg negativt det siste året. Hun beskrev det slik:

Det som jeg prøver å formidle til dem, blir ikke tatt på alvor. De vil ikke snakke om det negative. Nå føler jeg at jeg er fryktelig negativ altså. Jeg har på følelsen at de mener at nå er jeg fryktelig negativ; har hun ikke helt troen på Guro? ... det er sånn liksom. Det er den følelsen jeg får. Og da blir jeg sint, for det er jo ikke det det handler om. Jeg sa det til henne på BUP, og til henne på PPT, at vi får en slik forferdelig rolle som foreldre som skal trekke frem det som er vanskelig. Og enten blir det tolket som at vi er negative med tanke på Guro sitt utviklingspotensial, eller så er vi på en måte negative til dem. De tar det enten på det eller det. Istedenfor å ta det på at vi må tørre å snakke om det og prøve å finne løsninger sammen. Og at vi også har noe å bidra med. Det samarbeidet mellom en familie med et barn med Asperger-syndrom og skolen, det må være tett, fordi at en må følge hverandre hele tiden på hvordan situasjonen er hjemme, og hvordan den er på skolen. Fordi at det er der vi kan se hvordan stressnivået egentlig er... men de vil ikke inn i den ... og jeg har virkelig prøvd å kommunisere med kontaktlæreren, men hun vil ikke ... nei vi må godta at det er annerledes hjemme enn på skolen. Men det er jo ikke det det handler om. Så jeg er litt usikker på hvordan vi blir oppfattet, og føler meg litt sårbar på det.

Hun påpekte videre:

Jeg vet hva som skal til. Nå burde jeg ta en samtale med rektor. Og jeg burde ikke gjøre det alene. Jeg burde ta en med meg fra PPT eller BUP. Og det er det vi egentlig vet at vi må. Men vi får ikke gjort det. Jeg orker ikke akkurat nå. Jeg vet at vi er nødt til å gjøre det. Jeg er nødt til å prøve ut den måten. For sånn har jeg følt det lenge for denne kontaktlæreren. Og det er klart at jeg kunne satt meg ned med henne og sagt at slik føler jeg det. Og sett om det førte til noe. Men jeg har veldig magefølelse på at det ikke er lurt. Og i alle fall ikke etter ting jeg har hørt nå, om ting som har skjedd med konflikter... med den forrige rektoren så hadde jeg ikke nølt. Jeg hadde vært inne på dag én omtrent, sant. For da vet jeg hvem jeg hadde snakket med, og jeg hadde visst hvordan han hadde tatt det. Og jeg vet at jeg ville vært respektert. Men den nye rektoren... jeg har ikke fått noen følelser for henne egentlig. Hun er så usynlig og utydelig. Hun er helt ukjent for oss.

Om foreldre skal finne mening i å prøve å påvirke, må de oppleve å bli lyttet til og at det de sier har betydning. De må oppleve at de har påvirkningskraft og at deres mening er viktig. Å ha tro på egen kompetanse vil prege måten vi handler på. Om foreldre opplever at de ikke klarer å påvirke, kan resultatet bli som her at de mister troen på at det nytter. Angsten for å bli avvist blir for stor. Moren til Guro visste hva hun burde gjøre, men hun opplevde at hennes mening ikke var viktig og fant således ikke krefter til å forsøke igjen.

Moren til Knut opplevde også i første omgang at samarbeidet mellom skole og hjem fungerte godt, men etter hvert som han kom på ungdomstrinnet var det ikke like enkelt. Moren opplevde å miste oversikten og var flere ganger i dialog med dem for å prøve å finne løsninger:

Vi hadde mye møter. Og jeg innkalte til møter når jeg syntes at dette ... nå gikk det her... æh ... vikargreiene over stokk og stein. Men det var ... de satte på det samme lydbåndet hver eneste gang. Og jeg kom hjem like frustrert hver eneste gang! Jeg ble møtt for å ta ting og sånn. Ja, jeg ble dillet med. Men det var akkurat det samme de sa hver gang ... jeg ble ikke ... det ble ikke tatt inn det som jeg sa ...

På videregående hadde Knut ifølge moren fått «full pakke fra dag én». Likevel opplevde hun at det hadde vært utfordringer: På videregående så er de voksne, og de får aldri lapper med seg hjem. Så jeg har ikke peiling på når han kommer hjem om da-

gene. Men det er så stor forskjell på ungdomsskole og videregående skole. På videregående så er de voksne. Da er det altså helt flytende...

Moren til Knut formidlet her at hun ønsket at det var bedre rutiner for informasjon til foreldre når elever med spesielle behov går på videregående. Foreldre er avhengige av at skolen tar sine oppgaver alvorlig. Skolen skal samarbeide med hjemmet, og det er skolen som har hovedansvaret for at det skjer. Elever som har rett til spesialundervisning, er i større grad enn andre elever avhengig av at lærere og andre som er rundt eleven, tar dette ansvaret på alvor. Ifølge moren var det hun som gang på gang prøvde å få personalet på skolen i dialog. Tilliten som moren i utgangspunktet hadde til skolen, ble etter hvert svekket. Hun opplevde flere ganger at skolen bare hørte på det hun hadde å formidle, men at det ikke ble tatt på alvor ved at det kom noe ut av det. Maktforholdet mellom skolen og moren ble på denne måten skjevt. Hun følte seg dillet med og opplevde at skolen ikke behandlet henne seriøst.

Foreldrene hadde, som vi har sett, ulike erfaringer med samarbeidet med skolen. Det kan være grunn til å stille spørsmål ved de negative erfaringene de hadde opplevd i møte med skolen. Skolen er en viktig del av barnets liv. Barn har rett og plikt til opplæring. Elevene og foreldrene er prisgitt personalet de møter i skolen. Det kan se ut som det er en holdning blant personalet at de i kraft av sin stilling ikke ser foreldre som likeverdige parter. Kan hende ressursknapphet og travle dager kan forklare noe av det som foreldrene fortalte. Likevel viser Trygve sin historie at det ofte er personlige egenskaper og holdninger som er avgjørende for hvordan lærere opptrer og oppleves i møte med elevene og foreldrene.

Foreldre til barn med AS vil ofte trenge råd og veiledning for å oppleve seg som kompetente og gode foreldre. Det er ikke uvanlig at det utvikler seg et avhengighetsforhold mellom barnet og foreldrene som for omgivelsene kan virke uforståelig. Hjelpeapparatet kan hjelpe foreldre i forbindelse med utfordringer i hverdagen, og rådgiver kan i noen tilfeller være utslagsgivende for hvordan foreldre opplever sin egen rolle og opplevelse av mestring. Hvordan de ulike aktørene i systemet rundt barnet samarbeider, kan komme til å påvirke hverdagen til disse familiene. Barn med AS vil

ofte være prisgitt om menneskene som er rundt dem i hverdagen, forstår dem og legger til rette ut fra deres spesielle behov. De vil ofte også ha behov for noen å samtale med etter hvert som de blir eldre og sammenligner seg med jevnaldrende. Søsken til barn med AS kan også være en sårbar gruppe, noe som er viktig å ha i mente.

To av informantene hadde fått hjelp fra BUP til å håndtere utfordringer som de opplevde i hverdagen. Moren til Guro sa at hun visste at de hadde vært heldige med tanke på oppfølging rundt dagligdagse utfordringer som følger diagnosen. Hun fortalte at de hadde vært på kurs i *Sosiale historier* og at Guro hadde gått på sinnemestringskurs et par ganger. Hun ønsket imidlertid at det hadde vært mer fokus på broren til Guro, samt at det skulle vært rutine å kalle inn til informasjonsmøte for den nærmeste familien, slik at de lettere kunne sette seg inn i utfordringer familier til barn med AS kan ha.

Moren til Benjamin hadde fått råd og veiledning fra både BUP og Statped Vest. Hun fortalte:

Hos BUP var det hele tiden fokus på diagnosen og veiledning i forhold til den. Hvilke endringer kan vi gjøre og hva har vi gjort riktig og så videre. Og jeg blir veldig praktisk orientert når det skjer ting. Så for meg var det å få alt det praktiske på plass. Og på det var de gode. Men sånn følelsesmessig, så har vi måttet ta vare på oss selv... men nå skal Barnehabiliteringen inn på søsknene da ... det skal de... Vi har også vært på tre veiledningstimer på Statped Vest. Og så har vi vært på noen kurs der også. Kurset var egentlig for lærere ... og vi har fått beskjed om at vi bare må maile om det er noe. For hun (rådgiver på Statped Vest) syntes jo at vi hadde litt å stri med når det gjaldt skolen. Og om ikke annet, så kan hun gi noen tips om hvilke veier man kan gå for å få det til.

Hun fortalte videre at de også fikk god oppfølging fra PPT. Der kunne de få råd og veiledning om de ulike aspekter ved det å leve med AS og ulike aspekter ved det å leve sammen med en som har denne diagnosen. Benjamin hadde også hatt regelmessige samtaler med psykolog i to år. Der hadde han lært seg strategier for å formidle tanker og følelser.

Tre av informantene hadde ønsket seg mer veiledning eller mer adekvate råd til hvordan de skulle håndtere hverdagslige utfordringer. Moren til Trygve sa dette:

Foreldrenes opplevelse av å være kompetente og mestrende var i stor grad avhengig av hvordan de ulike aktørene hadde møtt dem.

Det var han de skulle hjelpe. Det var liksom ikke snakk om oss pårørende i det hele tatt. Det var ikke fokus på oss andre i det hele tatt. I alle fall etter at han fikk diagnose. Da var det at det var skolen som skulle få veiledning. Det var han som skulle få hjelp. Det var ikke snakk om oss som foreldre eller søsken å få veiledning. Så det måtte vi jo spørre etter. Men nå får jeg veiledning hos BUP en gang annenhver måned. Og da får jeg råd om hvordan jeg skal takle forskjellige situasjoner, raseriutbrudd, mat ... men jeg føler det at ... de kan egentlig ikke så mye om Asperger. Det er veldig sånn at når jeg spør om noe, så får jeg ikke svar. Og neste gang kan de si: "slik kan du gjøre", men de har veldig lite peiling på hva de snakker om synes jeg. Veldig lite peiling på Asperger-syndrom og situasjoner, og de har liksom ikke erfaring med Asperger-syndrom.

Moren til Trygve fikk oppfølging fra BUP etter at hun hadde ytret ønske om det, men hun følte likevel at dette ikke var nok til å dekke familiens behov for veiledning. Dessuten påpekte hun kunnskapsmangel som en grunn til at tilbudet de fikk, ikke opplevdes tilfredsstillende.

Mødrene til Andreas og Knut var enige med moren til Trygve i at det var mest fokus på at skolen skulle få veiledning. Moren til Knut sa det slik:

Det har jeg savnet HELE tiden. At det aldri har vært noe veiledning i forhold til hjemmet. BARE til skolen.

Et par av informantene fortalte at fastlegen var den de opplevde støttende når de opplevde frustrasjon eller at ting ble for vanskelig. Dette må ses som positivt med tanke på forskrift om fastlegens rolle. Moren til Andreas sa det slik:

Så den som jeg har mest kontakt med i dag er fastlegen min. Og det er derfor jeg har fri nå, fordi at hun sa at du har så vanvittig mye, og du har stått sånn på, så du skal ha deg en sykemelding for å komme deg opp igjen. Så hun følger meg veldig opp. Hun har vært en kjempegod støtteperson hele veien. Hun ser hele familien.

Drøfting og konklusjon

Helsestasjonen er en viktig arena for å følge barnets

utvikling. Dette er en av de første instansene foreldrene kommer i kontakt med etter at barnet er født. Helsesøster skal ha ekspertise til å oppdage utviklingsavvik på et tidlig tidspunkt. Om helsesøster selv ikke har nok kunnskaper, må hun henvise videre til aktuelle instanser. Om helsesøster får tillit fra foreldre, avhenger av om hun lytter til dem og tar dem på alvor. I kraft av sin rolle har hun ansvar for om foreldre føler seg møtt med forståelse og innlevelse. Motsatt kan foreldre gi opp å formidle sine bekymringer (Lassen, 2004). Fire av informantene i denne undersøkelsen formidlet at helsestasjonen ikke hadde fanget opp at barnet deres burde blitt undersøkt nærmere med tanke på utviklingsavvik. Et par hadde gitt uttrykk for bekymring, uten at dette ble grepet fatt i. De ble ikke henvist videre eller fikk råd og veiledning med hensyn til det som de opplevde vanskelig. To av informantene hadde selv vært inne på tanken om at det kunne være noe innenfor autismspekteret, men dette ble i begge tilfeller avvist av psykologer. Bare en av informantene ga uttrykk for at hun var fornøyd med helsestasjonens innsats. Gutten hennes ble henvist videre, til tross for at helsesøster og legen på helsestasjonen ikke visste hvilken problematikk det dreide seg om. Moren sin bekymring ble på denne måten tatt på alvor slik det er lagt føringer for i Lov om helsetjenester i kommunen (Helse- og omsorgsdepartementet, 1984).

Informantene opplevde at helsestasjonen hadde lite kunnskaper om AS, og at det var grunnen til at de ikke fikk adekvat oppfølging. Det er alvorlig om så er tilfelle, da helsesøstre plikter å holde seg oppdatert på forskning som frembringer ny kunnskap.

Etter at det ble innført rett til barnehageplass begynner de fleste barn tidlig i barnehage. Barnehagen er en arena for lek og sosialisering, og utviklingsavvik vil kunne oppdages om barnehagepersonalet er oppmerksomme og kjenner til barns normale utvikling. Samarbeid med foreldre er sterkt vektlagt i Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver

(Kunnskapsdepartementet, 2006). I likhet med helsesøster må personalet i barnehagen være lydhøre for foreldrenes meninger. Det er foreldrene som har det primære ansvaret for barnet. Likevel vil ikke foreldre alltid ha nok kunnskap om barns utvikling generelt, og det er påpekt at det er barnehagen som spesielt har ansvar for å oppdage barn med spesielle behov. De skal også ha kunnskap om de ulike instansene foreldre kan henvende seg til for å få ytterligere støtte og hjelp. Om barnehagen skal kunne ivareta sine oppgaver, må bemanningen være forsvarlig, både når det gjelder antall voksne og med hensyn til pedagogisk kompetanse. Kvalifisert personale i barnehagen er i dag et krav, og en bør kunne forvente at dette bidrar positivt til at en tidlig registrerer barn som ikke følger forventet utvikling. Alle informantene fortalte at barna hadde gått i barnehage. Likevel var det bare en informant som formidlet at barnehagen aktivt hadde tatt initiativ til å avdekke barnets vansker. En annen informant fortalte at lederen i barnehagen hadde vært bekymret for barnet hennes, men at dette ble tatt opp på en måte som gjorde at hun følte seg angrepet som mor. Det viser hvor sårbart forholdet mellom fagpersoner og foreldre er. Om foreldre føler seg angrepet, vil de kunne gå i forsvar istedenfor å fokusere på den aktuelle problemstillingen. Maktforholdet blir skjevt, og det vil være vanskelig å opprettholde et godt samarbeid rundt barnet. Likevel påpekte samme informant at barnet hadde fått tilrettelegging i barnehagen. Slik kan en si at barnehagen medvirket til at barnet fikk en positiv utvikling. Dette viser i praksis viktigheten av Antonovskys teori om at avgjørende for hvordan den enkelte (i dette tilfellet mor) klarer seg, er opplevelsen av sammenheng (sense of coherence), og opplevelsen av å kunne influere på eget liv (Antonovsky, 1979; Antonovsky, 2004).

Etter hvert som barnet begynner på skolen, vil kravet til sosialisering øke. Barnet møter flere utfordringer, og barn med AS vil ofte bli mer synlige for det pedagogiske personalet. I likhet med barnehagen har skolen et særlig ansvar for å avdekke om barnet har vansker. I de tilfeller der det er nødvendig, må de informere foreldrene om hvordan de går frem for å søke ekstra ressurser for å hjelpe barnet på skolen. Samarbeid med foreldre er påpekt som viktig for å sikre barnet gode utviklingsmuligheter.

Informantene hadde ulike erfaringer med skolen, både

positive og negative. Av det kan en slutte at det er svært personavhengig hvordan foreldre blir møtt, og ikke minst hvilken oppfølging det enkelte barnet får. Informantene fremhevet personer som var engasjerte, som hadde evne til å lytte til foreldrene med respekt og som var genuint opptatt av barnet deres, som positive. Det å bli tatt på alvor og bli oppfattet som dem som kjente barnet best, var viktig for samtlige. Kunnskap om AS ble også pekt på som en viktig faktor. Samtidig kom det frem at der det hadde utviklet seg et negativt forhold mellom skole og foreldre, var det fordi de hadde møtt personer som ikke tok deres bekymringer på alvor. Noen hadde også opplevd at følelsen av å være kompetente foreldre ble svekket i møte med rådgivere som var avvisende overfor det de formidlet. Lassen (2004) fremhever viktigheten av at foreldre får informasjon om barnets tilstand for opplevelse av mestring. For å møte barn og unge med AS er det av avgjørende betydning at de som er rundt barnet får kunnskap om syndromet generelt og om det enkelte barnet spesielt. Uvitenhet kan ellers medføre at tilnærmingen blir feil.

Barn med AS er ikke en homogen gruppe, men er like forskjellige som andre mennesker. De har imidlertid noe felles ved at de har vansker med språk, kommunikasjon og samhandling med andre (Kaland, 1996). Kombinert med normal eller høy intelligens kan det ofte være vanskelig å forstå hva vanskene deres skyldes (Martinsen, Nærland, Steindal & Tetzchner, 2006). Det er heller ikke klare grenser for hva som regnes for normalt og hva som er avvikende utvikling. Det er glidende overganger. Resultatet kan bli at det er vanskelig å peke på hva som er det avvikende ved utviklingen til barnet. I noen familier kan disse trekkene kanskje være naturlige ved at flere har en slik væremåte. Lærere blir fremhevet som viktige når det gjelder å avdekke vansker og hjelpe elever med AS. Likevel opplever flere foreldre at så ikke skjer. Skyldes dette mangel på kunnskap? Eller kan det være andre faktorer som er avgjørende? Mulig kan det kan være en kombinasjon av flere faktorer. Foreldre som møtes med respekt og innlevelse når de formidler seg til skolen, har opplevd skolen positivt. Og omvendt, om foreldrene møtte motstand og lærere som selv visste best, hadde det ikke hjulpet at barnet hadde en diagnose som de kunne lese seg opp på. Lærere kan ikke på bakgrunn av denne undersøkelsen defi-

neres som gode eller dårlige rådgivere i møte med foreldre. Likevel kan det hevdes at personlige egenskaper ser ut for å være det som er styrende for foreldrenes opplevelse av dem.

Etter hvert som det blir klart at barnet har vansker og trenger utredning, blir de oftest tilmeldt PPT eller de kan tilmeldes BUP direkte. Informantene hadde både positive og negative erfaringer med rådgivere fra de to instansene. Et par fortalte at de hadde oppfølging fra rådgivere der. Likevel opplevde flere av informantene at de ikke fikk god oppfølging fra noen, selv etter at barna deres hadde fått diagnose. Årsaken var uklar, men de formidlet kunnskapsmangel som en viktig faktor. Rådgivere på PPT og BUP skal ha kunnskap om ulike utviklingsavvik, og det kan derfor synes underlig at noen opplever at det er mangel på kunnskap også her. Kontorene kan ha ulik bemanning, og det kan i noen kommuner være mangel på kompetanse. Likevel skal de ulike rådgiverne vite hvor de kan henvende seg for å få hjelp i de tilfeller der de trenger det. Kanskje vil det for enkelte i fagmiljøet være vanskelig å innrømme at de trenger råd og støtte når de selv ikke har kunnskaper nok? Mulig føler noen det som tap av prestisje om de ikke har tilstrekkelig kompetanse? Om så er, må den enkelte gå i seg selv og fokusere på dem de skal hjelpe. Det vil være et svik om en ikke henviser videre i de sakene en ikke kan finne ut av på egen hånd. Å kjenne sin egen begrensning som fagperson er å karakterisere som en styrke.

Fastlegen ble av et par informanter fremhevet som en viktig person i forhold til det å se familien som institusjon. Dette var positivt med tanke på funksjonen fastlegen skal ha. Det viser at det ikke er avgjørende *hvem* foreldrene opplever at de kan få råd og veiledning fra, men i *hvilken grad* de får det.

Bare en av informantene fikk diagnosen relativt tidlig. Fire av informantene hadde gått flere år på skole før det ble avklart at de hadde Asperger-syndrom. Likevel hadde et par av dem opplevd å få adekvat hjelp og tilrettelegging i barnehage og skole. Det er ikke mulig å trekke slutninger fra dette materialet om at det å få tidlig diagnose fører til mer hjelp og tilrettelegging. Likevel er det sannsynlig at det er viktig med tidlig diagnostisering for mest mulig riktig tilnærming til barnet. Det som ut fra denne undersøkelsen syntes å være viktig, var hvordan de ulike aktørene rundt barnet og hjelpeapparatet møtte barnet og foreldrene.

Foreldrenes opplevelse av å være kompetente og mestrende var i stor grad avhengig av hvordan de ulike aktørene hadde møtt dem. Egenskapene til den enkelte rådgiver kan således være av avgjørende betydning for videre samarbeid. Til tross for at foreldrene hadde strevet en del overfor hjelpeapparatet, hadde de en fantastisk evne til å kjempe videre fordi de forsto at barna deres trengte hjelp. Ingen av de fem informantene hadde gitt opp, men flere av dem hadde skyldfølelse og hadde strevd med egen foreldrekompetanse. Dette viser at rådgivere sitt møte med foreldre til barn med spesielle behov, kan være avgjørende for i hvilken grad foreldrene opplever seg som mestrende og kompetente med hensyn til utfordringene de har.

REFERANSER

- ANTONOVSKY, A.** (2004). *Helbreders mysterium*. København: Hans Reitzels Forlag a/s.
- ANTONOVSKY, A.** (1979). *Health, stress, and Coping*. San Fransisco: Jossey-Bass
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION.** (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorder* (4.utg., tekst rev.). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- ATTWOOD, T.** (2000). *Asperger syndrom. En håndbok for foreldre og fagfolk*. Oslo: NKS-Forlaget.
- BERG, G.B.** (1997). *Rettighet og rettferdighet: en studie av to familier med funksjonshemmede barn og deres møte med hjelpeapparatet*. Hovedoppgave, NTNU. Trondheim: NTNU
- BILLINGTON, I.** (2006). *Velkommen til verden – en veileder til foreldre som har fått barn med spesielle behov*. N.W. Damm & Søn AS
- BULI-HOLMBERG, J. & NILSEN, S.** (2010). *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring. Om forbedring av opplæringen for barn, unge og voksne med særskilte behov*. Oslo: Universitetsforlaget.
- FRITH, U.** (2005). *Autisme. En gådes afklaring*. 2. utg., København: Hans Reitzels Forlag.
- FUGLSETH, K. & SKOGEN, K.** (2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metode*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- GILLBERG, C.** (1998). *Barn, ungdom og voksne med Asperger syndrom*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- GJÆRUM, B., GRØHOLT, B. & SOMMERSCHILD, H.** (2003, 4. opplag). *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. Aurskog: Universitetsforlaget.
- HAUGLAND, S. & MISVÆR, N.** (red) (2004). *Håndbok for skolehelsetje-*

nesten 1–10 klasse. Oslo: Kommuneforlaget AS.

HEGGESTAD, A. (2011). *I møte med hjelpeapparatet*. Masteroppgave, Pedagogisk institutt ved fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse. Trondheim: NTNU

HELVERSCHOU, S.B. & STEINDAL, K. (2008). Diagnostisering av autisme. I: J. Eknes, T.L. Bakken, J.A. Løkke & I. Mæhle. *Utredning og diagnostisering. Utviklingshemning, psykiske lidelser og atferdsvansker*. Oslo: Universitetsforlaget.

HELSEDIREKTORATET. (2010). *Om BUP*. Helse Bergen: Haukeland universitetssjukehus. Hentet 10.3.2012 fra: <http://www.haukeland.no/omoss/avdelinger/pbu/avdeling-for-poliklinikkar/Sider/om-bup.aspx>

HELSE- OG OMSORGSDEPARTEMENTET. (2009). *Helse- og omsorgstjenester i kommunene*. Hentet 18.3.2012 fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/hod/sok.html?quicksearch=Helsestasjons-+og+skolehelsetjenesten>

JENSEN, R. (2007). *Tilpasset opplæring i en lærende skole*. Stjørdal: Læringsforlaget.

JOHANNESSEN, E., KOKKERSVOLD, E., & VEDELER, L. (2010). *Rådgivning – Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. 3.utg. Oslo: Gyldendal Akademisk.

JORDAN, R. & POWELL, S. (2000). *At bygge bro. At forstå og undervise barn med autisme*. København: Dansk Psykologisk Forlag.

KALAND, N. (1996). *Autisme og Asperger-syndrom "Theory of mind", kommunikasjon og pedagogiske perspektiver*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

KALAND, N. (2007). *Autisme og komorbide lidelser. Spesialpedagogikk* nr. 2.

KINGE, E. (2009). *Hvor er hjelpen når den trengs? Om relasjonskompetanse. Om foreldresamarbeid*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 17.3.2012 fra: <http://www.lovdatab.no/all/tl-19980717-061-001.html#1-3>

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 10.3.2012 fra <http://www.lovdatab.no/all/nl-20050617-064.html>

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. (2008). *Lov om barnehager (Barnehageloven)*. Oslo. Kunnskapsdepartementet. Hentet 10.3.2012 fra <http://www.lovdatab.no/all/tl-20050617-064-004.html#12a>

LASSEN, L. (2004). *Rådgivning kunsten å hjelpe*. Oslo: Universitetsforlaget.

LUNDEBY, H. (2008). *Foreldre med funksjonshemmete barn: En studie av familiemønster, yrkesaktivitet og møter med hjelpeapparatet*. Doktorgradsavhandling. NTNU. Trondheim: NTNU.

LÆRINGSSENTERET. (2001). *Håndbok for PP-tjenesten*. Oslo: GAN Grafisk as.

MARTINSEN, H., NÆRLAND, T., STEINDAL, K. & TETZCHNER, S. VON. (2006). *Barn og ungdommer med Asperger-syndrom. Prinsipper for undervisning og tilrettelegging av skoletilbudet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

MARTINSEN, H. & TETZCHNER, S. VON. (2007). *Perspektiver på språk, kognisjon, sosial kompetanse og tilpasning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

MISVÆR, N. & OFTEDAL, G. (2006). *Håndbok for helsestasjoner 0–5 år*. Oslo: Kommuneforlaget AS.

PEDLEX NORSK SKOLEINFORMASJON. (2006). *Barnehageloven og forskrifter. Med forarbeid og kommentarer*.

PEDLEX NORSK SKOLEINFORMASJON. (2008). *Opplæringslova og forskrifter. Med forarbeid og kommentarer*.

PETTERSEN, M.B. (2008). Foreldres opplevelse av hjelpeapparatet – opplever foreldrene å få den hjelpen de trenger? Masteroppgave, Universitetet i Oslo. Oslo: Universitetet i Oslo.

RYEN, A. (2002). Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid. Bergen: Fagbokforlaget.

SAND, A. (2005). Hvordan opplever foreldre til barn med nonverbale lære- vansker møte med hjelpetjenester? Hvordan kan det legges til rette for positive opplevelser for foreldre til barn med nonverbale lære- vansker i møte med hjelpetjenester? Masteroppgave, Universitetet i Oslo. Oslo: Universitetet i Oslo.

SØRLI, J. & PETTERSEN, A.L. (2002). Vi er jo så prisgitt hjelpeapparatet: en studie av foreldre til barn med cochleaapparat og deres møte med hjelpeapparatet. Hovedoppgave, Universitetet i Oslo. Oslo: Universitetet i Oslo.

UTDANNINGSDIREKTORATET. (2011). *Om Statped*. Oslo: utdanningsdirektoratet. Hentet 17.3.2012 fra: <http://www.udir.no/Regelverk/Tolkning-av-regelverket/Spesialundervisning/Tjenester-fra-Statped---vedtak-og-klageadgang/>

SOSIAL- OG HELSEDIREKTORATET. (2004). *Kommunenes helsefremmende og forebyggende arbeid i helsestasjons- og skolehelsetjenesten*. Veileder til forskrift av 3. april 2003 nr. 450 Hentet 18.3.2012 fra: http://www.regjeringen.no/upload/HOD/Dokumenter%20FHA/IS-1154_2619a.pdf

STATENS HELSETILSYN. (2007). *ICD-10. Psykiske lidelser og atferdsforstyrrelser. Kliniske beskrivelser og diagnostiske retningslinjer*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

STORTINGSMELDING NR. 16. (2006-2007) *....og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 17.3.2012 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007/-og-ingen-sto-igjen.html?id=507297>

TØSSE, M.H. (2011). *Det er noe med barnet vårt. Foreldre til barn med Asperger-syndrom i møte med hjelpeapparatet*. Masteravhandling, NLA Høgskolen. Bergen: NLA Høgskolen

TØSEBRO, J. & YTTERHUS, B. (2006) *Funksjonshemmete barn i skole og familie*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

UTDANNINGSDIREKTORATET. (2009). *Spesialundervisning: Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning* Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet 17.3.2012 fra: http://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/S/Veiledn_Spesialundervisn_2009.pdf?epslanguage=no

WING, L. (1997). *Det autistiske spektrum. En veiledning for foreldre og fagfolk*. København: Hans Reizels Forlag A/S.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. (1993). *The ICD-10 classification of mental and behavioral disorders. Diagnostic criteria for research*. Geneva: World Health Organization.

Vanskelige foreldresamtaler

AV ARNE ØSTLI

Mange gruer seg for samtaler med foreldre, spesielt når det har oppstått en bekymring for eleven, og når det er vanskelige og følsomme temaer som må tas opp. Alle som kjenner seg igjen i dette, vil ha glede av May Britt Drugli og Ragnhild Onsøiens bok: *Vanskelige foreldresamtaler – gode dialoger*. Og det er nettopp det å få til gode dialoger som er boka hovedbudskap.

Gjennom seks hovedkapitler tar forfatterne opp betydningsfulle temaer som:

- å samarbeide godt før problemer oppstår
- å observere før samtalen faser i foreldresamtalen
- konkrete eksempler på gode, men også mindre gode samtaler
- nyttige strategier for å fremme gode samtaler

Alle temaene blir grundig behandlet og er bygget opp på en god pedagogisk måte. Ekstra betydningsfulle poenger er understreket ved at de er satt inn i en egen ramme. Det bryter opp tekstbildet og gjør det mer leservennlig samtidig som dette fungerer som gode påminnelser når man senere blar gjennom boka for å oppdatere seg på gode forslag. Et par eksempler fra det første temaet:

Etabler positiv kontakt med foreldrene – ikke vent til det har oppstått et problem.

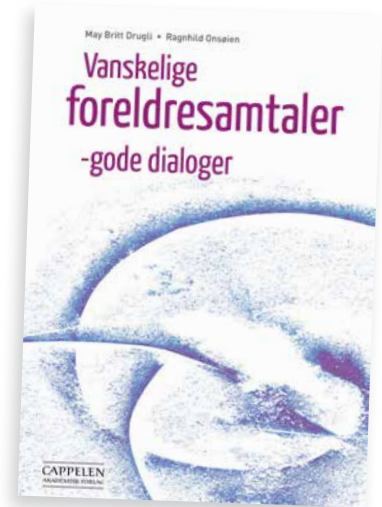
Det er den profesjonelle som må legge til rette for kontakt, åpenhet, tillit og dialog i samarbeidet med foreldrene.

I boka har man også benyttet seg av et tredje virkemiddel for å få stoffet «under huden» på leseren. En rekke «øvinger» som man kan gjøre sammen med kolleger eller bruke som grunnlag for egen refleksjon, bidrar til å øke bevisstheten om egen persons rolle og om vesentlige aspekter ved en god foreldresamtale. Et eksempel:

Tenk igjennom før samtalen med foreldrene om du har noen opplevelse av håpløshet, er lei deg eller irritert. Hvordan kan du i tilfelle forberede deg til samtalen slik at disse følelsene (som er dine opplevelser og derfor helt legitime) forblir dine og ikke lekker ut i det øyeblikket du prøver å etablere samarbeid med foreldrene?

Mange eksempler og forslag til nytte og ettertanke

Boka inneholder, som nevnt, konkrete eksempler på samtaler med foreldrene, bl.a. en fra en skole hvor lærer har bestemt seg for å snakke med foreldrene fordi «Per» er voldelig mot andre barn, både fysisk og psykisk. Barna har begynt å klage til foreldrene, som igjen har klaget til skolen på vegne av barna. Med utgangspunkt i «Per» blir to alternativer beskrevet når det gjelder forberedelse, innkalling, start på samtalen, gjennomføring og avslutning. Gjennom eksemplet får man anskueliggjort både gode og mindre gode løsninger på de ulike fasene i en foreldresamtale. Et tilsvarende eksempel er hentet fra barnehagen, men der er problemstillingen at det er noe som uroer personalet, men det er litt diffust. Også her blir det pre-



sentert to alternativer til gjennomføring av foreldrekontakten.

Fra tid til annen vil de fleste som arbeider i barnehage eller skole, bli nødt til å komme med negative budskap. Andre ganger er det nødvendig å formidle noe som kommer uventet. Noen foreldre er mer sårbare enn andre, noen er sinte, og det er ikke alltid lett å møte kritikk eller for den saks skyld taushet. Vanskelig kan det også være når foreldre blir rammet av kriser. Slike temaer og flere enn de som er nevnt her, blir behandlet i boka. En svært kort sammenfatning av Drugli og Onsøiens bok kan være at den får oss til å se både foreldrene og oss selv i et slags fugleperspektiv. Det bidrar til at vi kan se både helheten og detaljene i det som er utfordringen.

MAY BRITT DRUGLI
OG RAGNHILD ONSØIEN
*Vanskelige foreldresamtaler
– gode dialoger*
Cappelen Damm Akademisk, 2010
ISBN: 978-82-02-29310-9
160 sider

Læring skjer mellom mennesker

AV VIGDIS HEGG

Denne samlingen korte, poengterte tekster viser hvordan voksne kan hjelpe barn med å håndtere en vanskelig virkelighet. God hjelp når det virkelig trengs – i barnehagen, på skolen og i hjemmet – gir barna en læring de bærer med seg livet ut. Dette gjelder blant annet håndtering av kriser, utvikling av empati, oppmuntring av individuelt engasjement samt stimulering av nysgjerrighet. Boka omhandler sorg, frykt, håp og glede, og framfor alt handler den om hvordan voksne kan tilrettelegge og støtte.

«Det er ikke nok å opptre for barna som i en stumfilm som skal fortelle dem hva som er rett eller galt. Du må vise dem det du gjør. Og da må du bruke ord. Du må rett og slett tekste filmen. Vi må gi følelser til ordene og ord til følelsene, for da lærer barna at relasjoner er fylt til randen av følelser. Det vi tenker på her er all den forskningen som har understreket betydningen av at barna får klar melding om hva vi tenker, mener og føler i en viktig situasjon.»

Elevene som har mistet en klassekamerat, den tamilske gutten som sliter med krigstraumer, jenta som blir mobbet, de er ALLE barn av virkeligheten!

«Barndommen er et hurtigtog som ikke kan vente, og barndommen varer hele livet fordi hjernen varer hele livet. De som trenger hjelp, trenger hjelp mens de fortsatt er barn.»

«Barn trenger knagger. Gode knagger er ord og begreper som gjør at barnet kan forstå på sitt aldersnivå. Får barnet knagger, kan de henge fra seg unødig frykt og forvirring, og de kan snakke om det som henger der.»

For å legge til rette for læring for livet trenger elevene voksenpersoner som tar dem på alvor og viser respekt for deres forstand. Det er dette boken handler om. Boken er skrevet til alle voksne som omgir seg med skoleelever eller barnehagebarn og som er opptatt av læringssituasjoner som oppstår i den virkeligheten barna lever i.

Også foreldre og media kan lære av tekstene:

«Gjennom hele tenåringsalderen leveres ny hjernemasse i store mengder, og svært mye er beregnet nettopp for frontallappene der sunn fornuft og risikovurdering skal bygges ut til voksenstandard. Dette er elevenes «andre, og siste sjanse.»

Dette er itnspirerende og nyttig lesning som gir både faglig utbytte og latter underveis. De utvalgte spaltene i boken fungerer som små «tidsbilder» som fanger opp barneperspektivet fra media, barnehage og skole. Jeg ble både nysgjerrig og engasjert og ytterligere bevisst betydningen av å ta barns følelser på alvor samt vise stor respekt for deres forstand. Derfor anbefales denne boka alle voksne som

omgir seg med skoleelever eller barnehagebarn – de som er opptatt av læringssituasjoner som oppstår i virkeligheten barna lever i!



MAGNE RAUNDALEN
OG JON-HÅKON SCHULTZ
**Barn av virkeligheten –
læring for livet**
Universitetsforlaget, 2011
ISBN: 978-82-15-01930-7
210 sider



HØGSKULEN I VOLDA

Stipendiatstillinger i spesialundervisning: generelt, matematikk, norsk - st. nr. 14/2012

Det er ledig to stillingar som Phd-stipendiat for studiar av spesialundervisning ved Høgskulen i Volda, Avdeling for humanistiske fag og lærarutdanning. Stillingane gjeld spesialundervisning generelt og/eller med vekt på faga matematikk eller norsk. Stillingane kan leggast over ein periode på fire år, der 25 prosent av årsverket vil bli knytt til undervisning eller andre faglege gjeremål. Tre år på full tid er også eit alternativ. Arbeidsstad er Høgskulen i Volda.

Stipendiatstillingane vil bli knytte til forskingsprogrammet «Lærar og elevrolla i skulen» ved Høgskulen i Volda. Innanfor dette programmet skal stipendiatane arbeide i forskingsprosjektet «The function of special education», som er eit samarbeid med Høgskulen i Hedmark. Det er finansiert av begge høgskulane og Noregs forskingsråd. Stipendiatane vil bli del av eit fagmiljø der også andre forskarar og stipendiatar på fagområdet ved begge høgskulane tek del.

Søknadsfrist: 20. desember 2012.

Kontakt: Professor Peder Haug tlf. 70 07 52 80.

STILLING LEDIG

hivolda.no/stilling



HØGSKULEN I VOLDA

Professorat i pedagogikk - St. nr. 13/2012

Ved Høgskulen i Volda, Institutt for pedagogikk, Avdeling for humanistiske fag og lærarutdanning (AHL), er det ledig ei stilling som professor i pedagogikk. Prioritert område for stillinga er generell didaktikk.

Professoratet er knytt til undervisning, forskning og utviklingsarbeid innanfor dei utdanningane og studieemna som instituttet har ansvar for. Den tilsette i stillinga kan bli pålagt ansvar for forskingsleiing og -rettleiing ved instituttet.

Den som blir tilsett, må ha relevant kompetanse innan både forskning, undervisning og formidling. Det er krav om eksamen av høgare grad (cand. paed., cand. spec. paed., cand. polit., relevant mastergradstudium eller tilsvarande). Søkjarane må ha doktorgrad eller tilsvarande med relevans for fagområdet for stillinga, og må dokumentere relevant forskning på eit breiare felt ut over dette.

Søknadsfrist: 20. desember 2012.

Kontakt: Professor Peder Haug tlf. 70 07 52 80.

STILLING LEDIG

hivolda.no/stilling



Sør-Varanger

- en grensesprengende kommune

10.000 innbyggere med Kirkenes som kommunesenter
<http://www.svk.no/>

PP-tjenesten

Spesialpedagog/logoped

Saksnr.: 12/2287

Det er ledig en 100 % og en 50 % stilling som spesialpedagog/logoped.

Stillingens hovedoppgaver vil være utredning, tiltak og behandling av voksne med språk og talevansker, jamfør kartlegging av logopediske vansker og vurdert som behov for tiltak hjemlet i Opplæringslova. Samarbeid med aktuelle faginstanser og - tjenester innen helse, skole med mer etter behov. Stillingens innhold og arbeidsoppgaver kan bli endret noe dersom forholdene tilsier dette. Oppgaver tilknyttet IP-koordinatorfunksjon kan også bli tillagt stillingen.

Nærmere opplysninger om stillingen kan fås ved henvendelse til Erna Bakken, tlf: 78 97 75 12 ,
E-post: erna.bakken@sor-varanger.kommune.no
eller Anne Johansen, tlf. 78 97 74 33.

Søknadsfrist: 16. november 2012

Fullstendig utlysning vil du finne på www.svk.no

Jobbnorge.no



Sykehuset i Vestfold

MEDISINSK KLINIKK - HABILITERINGSSENTERET

Cand.paed.spec/spesialpedagog

100% fast stilling ledig.

Habiliteringssenteret har samorganisert voksen- og barnehabilitering i to kliniske enheter basert på overordnet målsetting om tjenester i et livsløpsperspektiv.

Målgruppen er pasienter med medfødte eller tidlig ervervet skade, f. eks. Cerebral parese, psykisk utviklingshemming, sjeldne syndromer, progredierende sykdommer med mer. Vi har ansvar for å gi tilbud til pasienter med et behov for habilitering også utover de tradisjonelle pasientgruppene innenfor habilitering. Vi har også et tilbud om kognitiv rehabilitering til voksne pasienter med ervervede hjerneskader.

Seksjonen har psykologspesialister innen klinisk nevropsykologi og klinisk voksenpsykologi. Øvrige fagstillinger i poliklinikken; legespesialister i nevrologi, psykiatri og pediatri, fysioterapeuter, ergoterapeuter, vernepleiere, pedagoger, sosionom og sykepleier. Totalt 30 fagstillinger.

Nærmere oppl. ved seksjonsleder Jarl Peder Wulfsberg, tlf. 33 30 82 00/ 415 06 201, eller koordinator Brit Kristiansen, tlf. 33 30 82 44/ 994 20 127.

Søknadsfrist: 4. november 2012

For å lese mer og søke på stillingen: www.sykehuset-vestfold.no



NTNU tilbyr i samarbeid med Statped Midt et videreutdanningsprogram i pedagogisk–psykologisk rådgiving for ansatte i PP-tjenesten.

Våren 2013 tilbys:

Angst og skolevegring

Fem til ti prosent av elevene i norsk skole innfrir kriteriene for en eller flere angstlidelser. Kurset skal øke kunnskap om angstlidelser generelt, og skolevegring spesielt. Du lærer kartleggingsverktøy og intervensjoner på system- og individnivå. Kurset kan også tas som et frittstående kurs.

Kursstart: 7. februar 2013

Søknadsfrist : 15. november 2012

<http://videre.ntnu.no/link/nv13113>

Forvaltning og sakkyndig arbeid

Kunnskap om forvaltning og sakkyndighetsarbeid er sentralt for ivaretaking av kvalitet og rettsikkerhet i PP-tjenestens arbeid. Dette kurset fokuserer på sakkyndighet, lovverk, forvaltningspraksis og PP-tjenestens rolle og identitet. Kurset kan også tas som et frittstående kurs.

Kursstart: 21. januar 2013

Søknadsfrist : 15. november 2012

<http://videre.ntnu.no/link/nv13111>

<http://videre.ntnu.no/pages/mastergrader/ppt/>
Telefon 73 59 53 44 / 73 59 43 66



IIIIFAGLIG LØFT FOR PPT
www.fagligloft.no

Jobbnorge.no

NTNU VIDERE

Hent ny kunnskap der den skapes



NTNU

Det skapende universitet

DagligSpråk for Windows

- *enestående effektivt verktøy og hjelpemiddel for tegnbrukere og alle andre som arbeider med tegnstøttet kommunikasjon*

Lag ditt eget tegnmateriell
- utrolig raskt og enkelt!

Tekstbehandler med tegn
- og bryterstyrt ASK-hjelpemiddel

Nå med flere tusen tegn
- fra tegnspråk og tegn-til-tale (NMT)

Dokumentér personlige tegn
- med video eller effektiv TegnEditor.

Ett eller flere tegn til hvert ord
- eller kombinér tegn og bilde!

Enkel import av egne digitalbilder
- også egendefinerte utsnitt!



Utskrift fra DagligSpråk

Best på tegn og pictogrammer

Vårt mål er at DagligSpråk også i årene fremover skal være det i særklasse beste verktøyet og hjelpemidlet for tegnbrukere og alle som arbeider med tegnstøttet kommunikasjon.

**Vi har også
STORT UTVALG
i tegn-bøker!**

DagligSpråk gjør det utrolig enkelt å lage skreddersydd materiell som kombinerer tegn, pictogrammer og bilder fra digitalkamera!



Har du fått avslag fra hjelpemiddelsentralen?

- på søknad om DagligSpråk som teknisk hjelpemiddel til et barn som trenger tegn på grunn av forsinket språkutvikling?

Da er det sannsynligvis blitt gjort en feil!

Vinteren 2012 slo Trygderetten fast:

"Programmet - DagligSpråk - er det eneste produktet på markedet som "oversetter" vanlig skrift til strek-tegninger med tegn".

[...] Etter rettens syn [...] både nødvendig og hensiktsmessig for å bidra til å bedre barnets lære- og utviklingsvansker samt kommunikasjonsvansker.

[...] viktig hjelpemiddel i strukturert språkstimulering [...] blant annet til innlæring av tegn, nye begreper og ferdigheter."

**Les mer på våre hjemmesider
www.dagligdata.no**



- kreative løsninger for bedre kommunikasjon
- materiell for tegnbruk og tegnnlæring
- norsk enedistributør av pictogrammer

DagligData as
www.dagligdata.no

Adr.: Grinivegen 3, 3721 Skien - Telefaks: 35 51 94 01 - Telefon: 35 51 94 00 - E-post: firmapost@dagligdata.no



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

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

Tegn abonnement nå!

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

Kr 450,- for ordinært abonnement for 10 nummer.

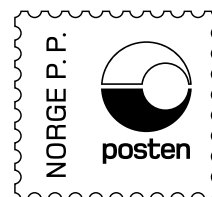
Du kan bruke epost: redaksjonen@spesialpedagogikk.no

Spesialpedagogikks nettsider:

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



www.spesialpedagogikk.no



bidragsytere: **Nina Grini** har profesjonsstudiet i pedagogikk med spesialisering ledelse, organisasjonsteori og didaktikk. Hun har jobbet med organisasjonsutvikling siden 2003 og arbeider nå som rådgiver ved Lillegården kompetansesenter med fokus på skoleutvikling. **Hanne Jahnsen** har hovedfag i pedagogikk og har arbeidet med skoleutvikling siden 1999, nå sist i regi av Lillegården kompetansesenter og Utdanningsdirektoratet. Hanne Jahnsen er nå seniorrådgiver ved Lillegården kompetansesenter. **Solfrid Tandberg Øhrn** er utdannet allmennlærer, cand.ed. og har videreutdanning i veiledning og coaching. Hun arbeider nå som lærer ved Nordre Aker skole som er en institusjonsskole for barne- og ungdomspsykiatrien ved Ullevål universitetssykehus. **Inge Jørgensen** er utdannet lærer og cand.paed.spec. Han har arbeidet som lærer og også vært klubbleder for mennesker med utviklingshemming. Han har også undervist på vernepleier- og barnevernstudiet på Høgskolen i Telemark. **Rikke Gürgens Gjerum** har grunnutdanning som allmennlærer og dramapedagog, hovedfag i teatervitenskap med vekt på regi og dr.grad fra NTNU. Hun er nå professor i anvendt teater på Høgskolen i Harstad, professor II på Høgskolen i Oslo og Akershus der hun underviser på master i Estetiske fag. Hun er også regissør i «Usedvanlig Teater» og teaterkritiker i Harstad Tidende. **Monica Helland Tøsse** er utdannet allmennlærer og har mastergrad i pedagogikk med vekt på spesialpedagogikk og har også videreutdanning i pedagogisk/psykologisk praksis. Hun har tidligere arbeidet i barnehage og skole og som rådgiver i PPT både på kommunalt og fylkeskommunalt nivå. Hun underviser nå i spesialpedagogikk på NLA Høgskolen i Bergen.

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

Språkstimulering for minoritetsspråklige barn i barnehagen:

*Hilde Hofslundsengen har skrevet en artikkel om hvor viktig barnehagen er som språklæringsarena. **Tospråklighet en ressurs – også for hørselshemmede med cochleaimplantat?:** Astri Holms artikkel handler om fordelene med tospråklig opplæring. **Hva om skolen var en «godisfabrik»:** Svein Sigurd Bøes artikkel omhandler opplæring av en gruppe ungdomsskoleelever i bruk av digitale fortellinger. **Intervensjon ved dysleksi:** Anne Elisabeth Dahles artikkel beskriver og diskuterer funn fra to hovedtyper forskningsbaserte intervensjonsopplegg for barn med dysleksi.*