

09 spesialpedagogikk

2007 årsabonnement kr 450,-

side 04 **Skolevegring – om å rulle ut en rød løper** side 15 Begynnerlesing og data side 20 Webster-Strattons lærerprogram side 30 Barns psykiske helse i skolen og betydning for lærerrollen



Læringskultur

– det individuelle og det kollektive



Arne Østli

I dette nummeret har vi to artikler som på hver sin måte illustrerer to dimensjoner som til en hver tid vil befinne seg i en klasse eller gruppe av elever: Det som dreier seg om den enkelte og det som handler om alle innenfor gruppen. Artikkelen om skolevegring skrevet av Jan Myhrvold-Hanssen tar opp ulike sider ved fenomenet

hvor begge disse dimensjonene er omtalt, men utgangspunktet er det individuelle – ulike faktorer hvor årsaksforhold er sett med elevens perspektiv.

Tveit og Arnesen omtaler implementering av Webster-Strattons lærerprogram hvor det forebyggende aspektet er fremtredende. Det er kommet flere slike programmer i de senere årene, og vi minner gjerne om rapporten «Forebyggende innsatser i skolen» laget på grunnlag av en faggruppes gjennomgang av disse programmene. Faggruppen som var nedsatt av Utdanningsdirektoratet, konkluderte med å anbefale 9 ulike programmer, og Webster-Strattons lærerprogram er et av dem. I rapporten kommer det fram at igangsetting, oppstart og forankring av slike programmer har stor betydning. Tidligere prosjekter tyder på at det har vært lagt for liten vekt på dette. Vi mener derfor at artikkelen til Tveit og Arnesen trekker fram viktige sider som har overføringsverdi til annet utviklingsarbeid.

I disse PIRLS- og PISA-tider er det fristende å minne om at godt læringsmiljø er en viktig forutsetning for læring. Læringsmiljø er en sammensatt størrelse, og vi kan ikke gå inn på alle sider her, men har lyst til å trekke fram et element som både kan og bør vektlegges enda mer enn det vi har gjort; nemlig det å skape et miljø hvor det er litt stas og gir status å *kunne* noe. Dette har betydning ikke bare innenfor den enkelte gruppe eller klasse. Det gjelder hele skolen. Skolen som sådan må vise stolthet over at hos oss lærer elevene mye. Vi mener også det er av stor betydning at foreldre og ulike instanser utenfor skolen blir trukket inn i en slags kampanje hvor det blir skapt forståelse for at det å lære noe ikke bare er slit og noe kjedelig, det å beherske noe bidrar til god selvfølelse og fortsatt lærelyst.

En slik læringskultur er av særlig stor betydning for de elevene som strever på et eller flere områder. Det er om å gjøre å få i gang gode læringssirkler så tidlig som mulig. Erfaringer fra voksenopplæring har vist oss at det å få følelsen av å komme til kort tidlig i skolegangen fikk betydning for alle år etterpå, og selv om de fikk hjelp prelet den av på en måte. Et juleønske må være at når noen strever så tar vi fatt i det på et *tidlig tidspunkt*, og vi går *grundig* til verks. Det kan bety at vi må forskyve ressurser, men vi tror det vil ha god effekt for dem det måtte gjelde, og det er det som teller – også for fellesskapet.

Arne Østli

Arne Østli

Utgiver
Utdanningsforbundet

Redaktør
Arne Østli

Markedskonsulent
Aud Jansson

Design
Tank Design AS

Trykk
Allservice AS, Stavanger

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

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

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

Utgivelse
10 nr pr år, månedlig,
unntatt juni og juli. Siste uke
hver måned. Gj.sn. opplag
6170 eks.

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

Årgang 72

ISSN 0332-8457

Fagpressen F
OPPLAGSKONTROLLERT



Det uforståelige fraværet



Å tilrettelegge for enkelt-
elever innebærer bl.a. å gi
rom for fordyping, konsen-
trasjon og talent hos elever.

artikkel side 30



- side 4 **Skolevegring – Om å rulle ut en rød løper** Jan Myhrvold-Hanssen
- side 15 **Begynnerlesing og data** Odd Haugstad
- side 18 **Spennende landsseminar** Arne Østli
- side 20 **Webster-Strattons lærerprogram**
Arne Tveit og Bjørn Arnesen
- side 30 **Barns psykiske helse i skolen og betydning for lærerrollen** Frode Adolfsen
- side 36 **Lekser som stressfaktor i hverdagen**
Rose-Mari Moen

- side 37 **Store og sterke følelser i enkel tekst og strek** Arne Østli
- side 38 **Barn med Cochleaimplantat – en ny elevgruppe i enhetsskolen**
Mari Odberg Bjerke og Elin Lande
- side 42 **Skal bare...** Beate Heide
- side 44 **Bokomtale**
- side 46 **Kunngjøringer**
- side 47 **Stillingsannonser**

Skolevegring – om å rulle ut en rød løper



Fenomenet skolevegring kan forstås og beskrives fra ulike perspektiver. Symptomet er et alvorlig signal på barn og ungdoms mistrivsel og må utforskes, kartlegges og utredes så raskt som mulig. Skolevegringen som også representerer en sosial tilbaketrekning, skaper sekundærproblemer som igjen virker inn på og begrunner deler av fraværet. Artikkelen inneholder også et konkret eksempel på skolevegring og på hva som ble gjort.



Jan Myhrvold-Hanssen er nestleder ved Bærum BUP.

Skolen som arena er den naturlige sosiale konteksten for barns utvikling og læring. Derfor er det viktig at vi ikke tenker på fraværet som bare tap av skoletid. Karsten Hundeide (2003) beskriver de implisitte forhandlinger som foregår mellom lærer og elev og mellom elever om hvem man skal *være*, som en viktig prosess for barnets selvoppfatning og selvutvikling.

Skoleerfaringene som basis for skoleidentitet er en sentral del av barns livsverden og bidrar sterkt til deres rolleutvikling og identitet.

Det uforståelige fraværet

«Det uforståelige fraværet,» i motsetning til det «vanlige sykdomsfraværet», kan skape en taperdefinisjon av eleven og vil kunne påvirke medelevers holdning til og inkludering av barnet som et *ekte medlem* av klassen. I neste omgang vil denne «taperposisjonen» kunne føre til at eleven approprierer denne «kontrakten» og justerer sine forventninger om deltakelse, posisjon og prestasjoner som tilsvarer det som forventes

(Rogers, 1982). Det er også en fare for at denne kontrakten om selvdefinisjon generaliseres til andre livsområder for barnet og derfor kan bli en mer permanent del av barnets selvoppfatning. Stein Bråten (1998) beskriver hvordan «kontrakter med seg selv om hvem man er» har en sosial opprinnelse. Ytre forventninger og definisjoner har en slik kraft at de transformeres til forpliktelser i forhold til andre og til «de andre i oss selv».

Mange rammes Mens mange psykiske vansker først og fremst rammer individet og dets nærmeste, blir nettverket og systemene rundt betraktelig utfordret av barns skolevegring. Familien bringes i sterk ubalanse, foreldrene blir usikre på hva de skal gjøre, hvor meget press de skal sette inn, eller om de skal gi etter og akseptere en pause i skolegangen, om det er noe som har skjedd på skolen, blant kameratene osv? Den vanlige oppdragelsesmetoden synes ikke å virke lenger. Foreldrene får problemer med å komme seg på jobb om morgenen. De blir engstelige for å forlate barnet eller ungdommen hjemme alene, noe avhengig av hvordan de fortolker barnets adferd. Søsken kan forundre seg over det som skjer og stiller seg kanskje kritiske og blir også usikre. Plutselig brytes en viktig regel, nemlig det å gå på skolen. En av familiens grunnpilarer vakler, nemlig at barna går på skolen.

Hvem eier problemet?

På skolen er man også i villrede hvordan de skal forholde seg. Skolens første innskytelse er ofte at det må være noe galt hjemme, noe som har skjedd som gjør at barnet holder seg hjemme. Skolen føler seg hjelpeløs og uttrykker meninger som: «Vi kan ikke hjelpe barnet hvis det ikke kommer på skolen.» Læreren kan føle seg avvist og kan lett tenke at hvis hun eller han hadde vært mer oppmerksom, mer omsorgsfull, mer anerkjennende ville ikke dette ha skjedd. Ikke alle skolekulturer er preget av en slik selvransakelse og øyne som gransker egen virksomhet når et barn mistrives.

Mange faktorer

Men det er også komplisert «å avsløre» de faktorene på skolen som kan relateres til skolevegringen. Det kan være forhold som er implisitt i kulturen som enkelte barn er sårbare ovenfor og som ikke er noe problem for andre barn. Det kan for eksempel være prestasjonsrangering, men også popularitetsrangering som kan foregå på subtile, implisitte måter. Det skjer selvfølgelig også et mylder av interaksjon og samspill mellom jevnaldrende og mellom barn i skolegården og på skoleveien som de voksne på skolen ikke har mulighet til å observere. Mobbing, psykisk utestenging og andre former for krenkelser kan få et sårbart barn til å bukke under midlertidig. Dette henger nok sammen med at barn kan mangle språk som formidler denne erfaringen på hensiktsmessige måter, derfor blir de første uttrykkene av mistrivsel ganske utydelige før det formuleres som en alvorlig tilbaketrekning. Tilbaketrekningen må fortolkes, og det må settes ord på den etter hvert av nære fortrolige. Noen ganger må det skapes et språk og bygges nye his-

torier sammen med barnet og foreldrene og på en slik måte at det virker hjelpsomt og anerkjennende.

Både foreldre og skolen tenker ofte at problemet skyldes at noe er galt på den andres arena.

Det kan være svært utfordrende og smertefullt å analysere sin egen medvirkning, både i familien og på skolen og at man ikke har oppdaget tidligere at barnet strever så alvorlig.

Hjelpeløse hjelpere

Da hjelpeapparatet kobles inn kan det ofte ha gått noe tid. Desto lengre tid, jo mer komplisert kan det være å rulle ut den røde løperen for å få barnet tilbake på skolen på en verdig måte. Helsesøster er gjerne den første hjelper som kobles inn, deretter PP-tjeneste, barnevern eller Bup, gjerne i nevnte rekkefølge. Barnevernet kobles som regel bare inn dersom det er bekymringer knyttet til barnets omsorg hjemme, fortrinnsvis i lavstatusfamilier. Barnevernet stadfester ofte bekymringen, men mangler ofte kompetanse og relevante tiltak. Hjelperne vil ofte kjenne seg igjen i familiens usikkerhet, for problemet viser ofte muskler i den første fasen. Barnet vegrer seg også for å komme til hjelperne og åpner ikke alltid døren til rommet sitt når ivrige hjelpere kommer på hjemmebesøk etter hvert som de har gitt opp å få barnet til å komme på kontoret eller til terapirommet. Barnet eller ungdommen vegrer seg ofte mot å ta i mot hjelp. Det mangler tillit til de voksne og har liten tro på at noe kan endres ved andres hjelp eller ved å snakke sammen.

I den første fasen da barna «legger seg til hjemme», er de ofte tynget av skyldfølelse og forvirring. De kan sjelden peke på konkrete hendelser eller årsaker til vegringen. De er minst like meget i villrede som foreldre og hjelpere. Deres beskri-

Mens mange psykiske vansker først og fremst rammer individet og dets nærmeste, blir nettverket og systemene rundt betraktelig utfordret av barns skolevegring.

velser er lite differensierte og gir sjelden grunnlag for gode hypoteser. Hjelperne vil kunne føle frustrasjon fordi en ikke får tak i holdepunkter eller begrunnelser som forklarer vegringen og mange mener at en må vite årsaken til problemet for å iverksette gode tiltak. Noen få barn kan uttrykke at vegringen kan knyttes til opplevelser med preg av krenkelse, noe som gir grunnlag for å begynne en type kartlegging. Som regel er det mer komplekse og sammensatte årsaksforhold som barnet naturlig ikke har oversikt over, eller som er klare og kommuniserbare på dette tidspunktet.

Hva er skolevegring?

Psykogenese Hjelperne søker gjerne til psykogenesen for å forstå sykdomsårsaken, dvs. at man tenker at skolevegringen både har psykiske og sosiale årsaker. Flere forfattere har interessert seg for fenomenet skolevegring i de siste tiårene bl.a. amerikaneren C. A. Kearney (1993, 2001) Han drøfter i flere artikler hvorvidt problemet tilhører skolen eller om det er barnets/familiens?

Han konkluderer klokkelig med at skolevegring synes å være en sammensatt tilstand med mange faktorer som bidrar til at problemet oppstår. Som behandling anbefaler han et program i kognitiv adferdsterapi.

Angst og depresjon Andre forfattere (Biederman, Rosenbaum, Chaloff & Kagan, 1995) peker på temperamentmessige faktorer som årsak til angst og skolevegring. Mens andre igjen legger mer vekt på forsiktighet og inhibisjon som bakgrunn for problemet i møtet mellom barn og skole (King mfl., 1995). King og Bernstein (2001) definerer skolevegring som «vansker med å møte på skolen som følge av emosjonelt ubehag».

Kearney og Silverman (1996) drøfter den store variasjonen i skolefravær, fra enkelte skoletimer til langvarige fraværsp perioder og med forskjellig årsaker. Her omtales og avgrenses skoleskulk og skolefobi som beslektede, men forskjellige tilstander. Skolefobi beskrives av flere forfattere som en tilstand som først og fremst er dominert av angst og som går over i panikkangst dersom barnet eksponeres for situasjonen som fremkaller angsten.

Skoleskulk beskrives mer vanlig som en protest mot skoleautoritet, med mer aggressivt, uagerende preg. Det kan være

reaksjoner på korreksjon, grensesetting og prestasjonskrav. Ungdommer selv vil kunne si at skolesituasjonen ikke gir mening og at de ikke klarer å mobilisere interesse for det som skjer der eller for undervisningen.

Familiepatologi Flere forfattere (Bodil Haavardsholm, 1973) innenfor det psykodynamiske paradigmet, peker på skolevegringen som uttrykk for uløste avhengighetsbehov mellom barnet og spesielt mødrene og fokuserer ganske ensidig på familiepatologiske forklaringer på fraværet. Overidentifisering og manglende evne til å opprettholde normale grenser, nevnes som forklaringer på at barnet ikke kommer seg på skolen, likeledes manglende trygg tilknytning. Haavardsholm nevner også manglende samarbeid mellom foreldrene som årsak til skolevegringen, foreldrene har en tendens til å devaluere hverandre og forventninger og krav blir inkonsistente og forvirrende for barnet.

Forekomst Forekomststudier av skolevegring lar seg vanskelig sammenligne og spriker betraktelig. Sannsynligvis skyldes dette at begrepet skolevegring defineres forskjellig i ulike studier. Det er rimelig å anta at forekomsten ligger på ca. 1 % av barnebefolkningen, at det forekommer forholdsvis tydelige risikogrupper som påvirkes av belastninger for eksempel knyttet til somatisk sykdom, skolestart, overganger mellom skoleslag, lærerbytte, flytting, tap av venner, krenkelseserfaringer, følelse av marginalisering og lignende. Hos barn med psykiske vansker antydes det at mange har betydelig vansker med å fungere på skolen. Her mangler vi gode undersøkelser som eventuelt kan bekrefte disse antakelsene.

Kultur og jevnaldningskultur Foreliggende studier er mer konsentrert om beskrivelse og analyse av problemer på individ- og familienivå. Vi mangler forskning og kunnskap om betydningen av forhold mellom familiekultur og skolekultur og på hvilken måte for stor diskrepans eventuelt skaper ytterligere problem for denne gruppen. Likeledes synes viktigheten av jevnaldningskompetanse og opplevelse av intersubjektiv deltakelse i klassen å være undervurdert (Hundeide, 2003). Det enkelte barns match med jevnaldningskultur i klassen kan være skjebnesvanger for assimilering og gruppetilknytning. Vi

Det kan være svært utfordrende og smertefullt og analysere sin egen medvirkning.

kan bare ane hvilken sosial sårbarhet som utvikles ved å stå på sidelinjen eller utenfor dette fellesskapet for barn. Slike sosiale erfaringer vil nødvendigvis slå sprekker i barnets selv- bilde og påvirke læringskapasitet og konsentrasjon om opp- gaver og fag.

Foreldres sårbarhet Foreldre blir ofte sterkt rammet av egne barns opplevelse av manglende sosial deltakelse og ensomhet. For noen kan det være en sterk påminnelse om egne erfaringer som noen ganger kan blande seg inn å forstyrre foreldrenes oppmuntring og støtte til egne barn. Dersom barnet fornemmer foreldrenes fortvilelse, vil det kunne være en ytterligere belastning mer enn en støtte. Manglende egenopplevelse av å stå utenfor hos foreldre, kan gjøre dem for lite i stand til å forstå og identifisere seg.

Mange foreldre gjør formidable innsatser for å hjelpe sine barn med å få gode venner ved sosial tilrettelegging og arrangement av samvær mellom jevnaldrende, ved å åpne sine hjem, invitere til aktiviteter og opplevelser, weekender og feriereiser og lignende, utover det som er vanlig prososial foreldreadferd. Dette kan være hjelpsomt i førskole- og delvis småskolealder, men senere «gjennomskues» det, og det kan få en ikke ønsket effekt for barna som poengtering av sosial inkompetanse. Det å få venner ved foreldrenes hjelp, kan oppleves verre enn ingen venner.

Barns sosiale isolasjon befester taperposisjonen og kan forsterke en patologisk kommunikasjon i familien. Det blir synd på barnet, barnet er hjelpeløs i verden, og foreldrene veksler mellom å beskytte og anklage. Foreldrene får problemer med å opprettholde aldersadekvate krav til barnet sitt og blir usikre oppdragere.

Evnenivå og sosial kapital Dersom barns evnenivå divergerer vesentlig fra foreldres eget nivå eller ikke svarer til forventninger, vil dette kunne skape betydelige utfordringer i samspill mellom foreldre og barn og påvirke oppdragelsen på forskjellige måter. Symptomet skolevegring kan være et dramatisk uttrykk for å skape forventningsreduksjon til barnets omgivelser. Foreldre kan også være mindre klar over hvor sterkt de implisitte forventningene til mestring kan være i familien og som kan være helt uoppnåelige for barnet. Det kan

for eksempel være å bli akademiker, som foreldrene, oppnå en tilsvarende velstand og sosial status osv.

Forskjeller i evnenivå, mellom foreldre og barn, mellom søsken og venner og i klasser, er lite omtalt i faglitteratur som drøftes i våre fagkulturer. Temaet kan nesten virke tabuisert, og kanskje henge sammen med de sterke likhetsidealene i vårt samfunn. Markante forskjeller på styrker og svakheter i evneprofilene har selvfølgelig betydelige implikasjoner for interesser, utvikling av ferdigheter og kompetanse og får derfor avgjørende betydning for kommunikasjon og samhandling i jevnaldringsgrupper.

Bourdieu (1994) hevder at hvert enkelt barn har med seg en *sosial kapital*, som barnet forvalter og som representerer en sosial, kulturell trygghet eller kompetanse. Denne *kapitalen*, kan vi si, fungerer som et *implisitt diplomati* fra familiekulturen til skolekulturen. Kommunikasjonen mellom lærer og elev er synkronisert av felles bakgrunn og koder og eleven blir positivt fortolket og hjulpet inn i fellesskapet av læreren. Barn som ikke er bærere av denne kapitalen, må gjøre en ganske annen jobb på egenhånd for å bli *ekte medlem* av klassen og skolekulturen (Hundeide, 2003).

På tilsvarende måte representerer et barns intelligens en *kognitiv kapital* som byr på muligheter og begrensninger i samspill og samhandling. I adopsjonsfamilier kan vi noen ganger se at dette kan by på store problemer, også fordi forventninger brytes mellom foreldre og barn, noe som kanskje først blir tydelig henimot ungdomsalder dersom ikke disse prosessene av tilpasning og akseptering foregår på reflekterte og tolerante måter. Her er det altså ikke bare tale om etniske og kulturelle forskjeller mellom foreldre og barn, men også til dels betydelige intelligensforskjeller. I lange perioder kan foreldre kompensere for sine barns svake evner og kompetanse, men ikke hele veien og på alle områder. I biologiske familier vil det kunne være enda vanskeligere å akseptere disse forskjellene i intelligens mellom foreldre og barn.

Det er sannsynlig at skolevegring er et uttrykk for og sammenfaller med ulike psykiske vansker og sårbarhet på flere områder, som det er pekt på tidligere av flere forfattere. Kom- pleksiteten i hvordan faktorene virker sammen og i hvilken unik kontekst de opptrer i, synes for lite utforsket og beskrevet.

Skolesituasjonen utfordrer barnet på svært forskjellige

måter fra hjemmearenaen med dens kontinuerlige velvillighet og positive fortolkning (Stern, 1991). På skolen derimot blir barnet sammenlignet og vurdert med de andre som målestokk (Myhrvold-Hanssen, 2006). Denne sammenligningen er både en implisitt og eksplisitt prosess i skolekulturen. Og det er en av skolens oppgaver å foreta denne sammenligning og rangering. Barnets trygge base, en god tilknytningsevne og gode kontaktressurser vil hjelpe barnet til å tåle denne sammenligningen. Der dette mangler finner vi økt risiko.

Marginalisering Bekymringene ved skolevegring er både knyttet til tap av kunnskap og kompetanse og til sosial marginalisering. Alt dette kan bli raskt skadelidende fordi det er så nært knyttet sammen når det gjelder barn. For barn skjer læring i en sosial og kulturell kontekst som tidligere påpekt, og en helt vesentlig del av den sosiale utviklingen for barn skjer i en struktur ved hjelp av et pedagogisk program.

Ulike målsettinger og koder gjelder som regulering av samhandling på skoleveien, i skolegården, i korridorene, i klasserommene og i friminuttene. I en kontinuerlig prosess fortolker og forhandler barna om disse prinsippene eller reglene (Hundeide, 2003). Fravær fra denne fortolkning og disse forhandlinger reduserer barnets erfaringer og svekker kompetansen. Disse fortolknings- og forhandlingsprosesser er hele tiden i utvikling og endring og forutsetter at man deltar for å kunne vite hva som gjelder nå. Derfor vil barnet etter fraværet ofte ikke kjenne seg helt igjen, eller være trygg på «hvilke regler som gjelder», noe som kan skape ny usikkerhet og føre til en svakere selvrepresentasjon enn tidligere og vanskeliggjøre rehabiliteringen i klassen.

Pedagogisk kartlegging

Ved siden av å vurdere sammenfall eller diskrepans mellom eget aspirasjonsnivå og faktiske prestasjoner hos barnet, er det viktig med en grundig pedagogisk kartlegging for eventuelt å belyse noe av årsaksforholdet til skolevegringen på dette området. Her vil jeg peke på spesifikke lærevansker som hindrer barnets progresjon og som skaper en forskjell mellom dette barnet og de andre. Det kan også føre til at barnet blir mer usikker på seg selv fordi det ikke lykkes som forventet, eller trenger mer tid enn andre som det sammenligner seg med. Dersom barnet har et usikkert selv bilde vil slike innslag av opplevelser skape tilleggsproblemer. Det kan være svært forskjellige typer lærevansker som kan være bidrag til at barnet trekker seg ut av en situasjon som er preget av tilkortkomning; for eksempel ulike oppmerksomhetsvansker, persepsjonsvansker, dysleksi, spatiale vansker, vansker med oversikt og start, svak planleggingsevne, svake strategier osv. Dette kan være ulike typer nevropsykologiske vansker som ikke er tilstrekkelig påaktet, men som virker sterkt inn på barnets læreevne og mottaklighet for hjelp.

Mange av disse vanskene er ikke nødvendigvis grundig kartlagt, og barnet har ofte lite probleminnsikt. Det gjør også at barnet kan ha store vansker med å ta imot pedagogisk hjelp og at det ofte etableres tiltak som ikke blir hjelpsomme, noe som igjen skaper motløshet både hos lærer og elev.

Allianse Skolen mangler ofte kompetanse på, eller tar seg ikke tid til, å etablere trygge og hensiktsmessige relasjoner til disse elevene som krever ekstra nennsomhet og tålmodighet i tilnærmingen. Og dersom alliansen er skjør, vil en ikke lykkes

Noen gang må det skapes et språk og bygges opp nye historier sammen med barnet og foreldrene på en slik måte at det virker hjelpsomt og anerkjennende.

med å nå målet. Tvert i mot er faren stor for å befeste barnets tidligere erfaringer med at ingen kan hjelpe. Når det er sagt, finnes det mange lærere som har en intuitiv kompetanse på dette området og som oppnår gode resultater. Svendsen (2007) påpeker «Et første kjennetegn som skiller den terapeutiske relasjon fra mange andre sosiale relasjoner, er den intensjonale bruken av relasjonen for å fremme endring». Shirk (2002) understreker at engasjement og alliansebygging krever samme grad av ferdighet for alle typer terapeutiske intervensjoner.

Hvem som skal gjøre den direkte terapeutiske innsatsen i forhold til disse barna må velges ut fra hvem som er i posisjon og i forhold til hvem som kan lykkes. Mitt poeng her er at denne relasjonskompetansen må inngå i det teamet som skal hjelpe barn med skolevegringsproblem. Disse barna er ekstremt selektive på hvem som «slipper til». Nå vil mange lærere og spesialpedagoger reservere seg og med rette poengtere at de ikke skal bedrive terapi. Men min påstand er at denne kompetanse er nødvendig å inneha i alle ledd av den hjelp som skal tilbys og være i direkte kontakt med barnet, nettopp fordi han eller hun vegrer seg for å motta hjelp.

Ikke et av de barna eller ungdommene med skolevegring som jeg har møtt i min praksis, har straks sett meg i øynene og proklamert: «Jeg vil tilbake til skolen, hjelp meg!» Nei, her begynner et møysommelig arbeid som minner om skreddersøm uten nål og nesten uten tråd.

Barnet selv er nøkkelpersonen. Og hvordan kan en invitere barnet inn som medforsker og medhjelper? Det handler om å utforske de subjektive opplevelsene som har befordret den tilstand og situasjon som barnet befinner seg i. Barnet selv er nøkkelpersonen (Duncan, 2007), men vil helst trekke dyna over hodet. Det sier seg selv at da ser og hører man lite, men føler desto mer. Her gjelder det mer enn å holde tunga rett i munnen for hjelperen. Den terapeutiske relasjon som allianse innebærer at relasjonen utgjør et emosjonelt bånd mellom barn og terapeut. Hvordan knytte dette usynlige båndet? Barnet føler nok ofte at her kommer det enda en voksen som skal presse meg tilbake til det samme. Samtidig vil hjelperen ofte føle seg som en inntrenger i barnets liv og dessuten ha et press på seg fra foreldre og andre hjelpere om å få barnet til å gå på skolen. Dette ytre forventningspresset må håndteres parallelt med det å etablere en for barnet håpefull relasjon.

Det sier seg selv at terapeuten bør beherske noe som tilsvarer linedanserens balansekunst.

Shirk & Saiz(1992) peker på distinksjonen mellom det affektive båndet og deltakelsen i de terapeutiske oppgavene som en nødvendig betingelse for å skape endring. I denne situasjonen som er såpass krisepreget, har man mindre tid på seg enn i mer planlagte terapiforløp. Situasjonen krever også at man bør gi noen råd som holdepunkter både til foreldre og skole, noe man ellers i terapier er forsiktig med, i alle fall tidlig i forløpet. Her kreves det at man «rydder tid og rom» til å etablere en terapeutisk relasjon til barnet og en nær samarbeidsrelasjon til foreldrene, og man må vise at man tar foreldrenes bekymringer på alvor og samtidig evne å holde skolens perspektiv present.

Det sier seg selv at dette ikke er et egnet solooppdrag. Samtidig må hjelpeinnsatsen koordineres og ledes. Spørsmål om hjemmeundervisning kommer ofte opp fordi man tenker at barnet ikke må gå glipp av selve undervisningen. Dette er et tiltak som en finner lite støtte for i litteraturen der en peker på at hjemmeundervisning vil kunne fastlåse situasjonen. Unntaksvis bør en allikevel kunne vurdere det som et avgrenset tiltak og som en hjelp til å styrke relasjonen til en lærer og derved også båndet til skolen.

Hvem som skal følge barnet til skolen, vil ofte være et aktuelt spørsmål. Her er det viktig med fleksibilitet. Man må finne til-litspersonen som kan gjøre dette krevende overgangsarbeidet sammen med barnet. Denne personen må tåle barnets angst, være passe støttende og oppmuntrende, tilby en usynlig hånd å holde i. Noen ganger er det nødvendig at barnet har en støt-teperson inne i klassen i en overgangsperiode. Det viktigste her er at denne personen også kan gi barnet en mental støtte som gradvis kan trappes ned. Denne personens plassering i klasserommet må det forhandles om med barnet. I den første fasen kan det være betydningsfullt at det er mulig med øyekontakt mellom de to, for senere å være mer usynlig tilstede.

Hjelperne må anstrenge seg for å få barnets tillatelse og deltakelse i utforsking og observasjoner på skolen, intervjuing av lærere og kanskje andre elever. Foreldrene må hele tiden være de mest betydningsfulle medhjelperne som deltar og medvirker i tiltak som forslåes og som endres etter hvert som man får mer informasjon og bedre grunnlag for å vurdere nye

Bekymringene ved skolevegring er knyttet til både tap av kunnskap og kompetanse og til sosial marginalisering.

tiltak. Det er viktig å invitere til så åpne samtaler som mulig for å hindre utvikling av problemhistorier som kan være mer belastende enn virkeligheten. Derfor må hjelperne snakke om hvordan partene kan snakke sammen; med hvem om hva og når, og hele tiden på en så inneforstått måte som mulig for barnet. Både individuelle samtaler med barnet, familiesamtaler og nettverksmøter må initieres på løpende bånd.

En skolehistorie

Da jeg traff Lurias like etter hans start på ungdomsskolen, ble ikke det første møtet mellom oss noen stor suksess, i alle fall ikke tilsynelatende. Han og moren kom i bil til kontoret og Lurias nektet å gå ut av bilen. Jeg hilste på han gjennom et åpent bilvindu på parkeringsplassen og sa at det var fint at han hadde blitt med hit. Så inviterte jeg meg selv til å komme hjem til familien neste morgen, og jeg sa at det ville være fint hvis han kunne bli med på samtalen da, for uten han ville vi ikke få til noe bedret situasjon. Vi må høre mer på deg, la jeg til. Jeg prøvde ikke å overtale han til å bli med inn på kontoret. Moren var fortvilet. Jeg sa at dette var et viktig første skritt og vi bekreftet avtalen neste morgen. Jeg gjorde anstrengelser i forhold til å romme hennes fortvilelse og anerkjente at hun hadde fått han med helt hit. Dette for å forebygge at hennes fortvilelse skulle dominere bilturen hjem og vår oppstart.

Jeg hadde på forhånd fått vite at Lurias hadde strevd på barneskolen i årevis, både faglig og sosialt. Det var alltid vanskelig å få han med på ekstraordinære tiltak på skolen hvor hensikten var å knytte bånd og utvikle klassemiljø og sosial kompetanse, for eksempel skoleturer, ekskursjoner og mer spontane leker og aktiviteter. Foreldre og familien var preget av god sosial kompetanse og høyt utdanningsnivå og høy

sosial status i flere generasjoner. De hadde gjort en formidabel innsats for å hjelpe Lurias både skolefaglig, men ikke minst sosialt ved mye tilrettelegging og «spleising» av kamerater knyttet til fritidsaktiviteter som Lurias litt halvhjertet deltok i. Lurias hadde ei sosial, robust og skoleflink søster. Han var flink til å snakke med voksne, spesielt de han kjente godt. Her kunne han nesten briljere med god humor og kvikke replikker. Han hadde aldri likt skoleturer og ville ikke delta på overnattinger uten foreldre. Han trivdes best hjemme og på besøk på kjente og kjære familiesteder. Lurias manglet sterke interesser og hobbyer og måtte aktiviseres, hvis ikke ble han en passiv konsument av TV-programmer og digitale spill. Han var også selektiv i forhold til mat, uten at foreldrene kalte det et spiseproblem. Foreldrene mente at han hadde angst og en lettere form for dysleksi og at dette var noe av bakgrunnen for hans lærevansker og skolevegring.

Imidlertid, syntes evneprofilen hans å peke i retning av nonverbale lærevansker, med betydelig sprik på deltester, noen meget svake resultater, selv om han i sum kom innenfor normalområdet. Dette måtte kartlegges videre, og kunne være en forklaring på hvorfor han hadde strevd så mye på skolen. Med denne evneprofilen og med det totale resultatet skilte han seg vesentlig fra de andre i familien sin i forhold til kognitive evner. I alle fall ble oppstarten på ungdomsskolen svært vanskelig og førte til angstanfall og tilbaketrekning og daglig kamp for å få han til å gå på skolen. Det var utelukket å være i klasserommet. Han kunne til nød være alene med en lærer på et eget rom. Her ville det bli nødvendig med mer utredning på flere områder, samtidig som vi mente at han måtte tilbake på skolen så snart som mulig.

Morgensamtaler hjemme hos Samtidig som jeg hadde med meg deler av Lurias sin lange problemhistorie som skoleelev, kunne jeg ane en utrolig tapperhet og styrke hos denne gutten, som måtte være annerledes for han enn hos de andre som hadde gleden av tilværelsens letthet med opplevelse av mestring, gode venner, sterke interesser osv. Han skilte seg også ut i familien sin, med en langt kortere liste av suksesser. Samtalene var lagt på et så tidlig tidspunkt at det var mulig for Lurias å dra til skolen etterpå. Jeg fornemmet en tung og alvorlig atmosfære, og det var umulig å kjenne på at saken dreide seg om hva som skal til for å få Lurias til å gå på skolen, naturlig nok. Jeg måtte manøvrere i et minelagt område hvor mange harde kamper hadde forgått. Jeg måtte etablere en kontakt med Lurias, ta opp igjen poenget med å lytte mer til han, samtidig som jeg måtte oppnå foreldrenes tillit og få deres mandat til videre samarbeid. Her var nok min respekt for Lurias og måten jeg inviterte han inn, avgjørende for at foreldrene gikk med på prosjektet. Jeg plasserte meg i en posisjon hvor jeg godkjente og støttet foreldrenes forventning om at Lurias måtte gå på skolen, samtidig som jeg understreket at han ikke kunne presses til å gå for foreldrenes skyld, men på egne vegne og på måter og med de forbehold som vi avtalte på bakgrunn av det Lurias meddelte oss. Det ble viktig å stille spørsmål om temaer som kunne oppleves relevante for Lurias og anerkjenne svarene hans ved å referere tilbake til disse og gjøre de betydningsfulle. Likeledes gi han pauser i samtalene ved å flytte fokus til foreldrene og knytte deres bidrag til en fortelling som kunne skape en helhet og være oppmuntrende.

De daglige samtalene bidro til å endre på stemningen i huset. Ved flere anledninger kom humoren til overflaten. Lurias svarte kvikt og med et smil at det nå var han som hadde rykket opp som sjef i familien da jeg spurte om dette i forbifarten. Det er bare en prøveordning, kommenterte faren. Og jeg har en følelse av å være avdelingssjef på kjøkkenet, sa moren, men jeg blir straks avsatt da jeg går over terskelen til stua og nærmer meg fjernkontrollen.

På slike måter og med slik medvirkning ga de meg en følelse av at vi kunne få til noe sammen. Lurias gikk ikke til skolen de første dagene, og hans begrunnelse var at det var alt for mye som var uklart der i forhold til hva som skulle skje, hvor han skulle være, hva han skulle gjøre, hvem han skulle være

sammen med, hvilken lærer, i hvilke timer og hvor lenge, hva med friminuttene osv? Jeg ga min uforbeholdne støtte på at alle slike viktige ting for han måtte klargjøres og avtales. Og at det derfor var for tidlig å gå tilbake til skolen. Foreldrene støttet han også på dette nå. Og lettelsen kom på besøk i huset.

Vi avtalte at vi skulle møte skolen for å gjøre en del avklaringer på de temaene og spørsmålene som Lurias trengte å vite også med hensyn til prestasjonskrav, da dette var noe som plaget Lurias. Både han og foreldrene forklarte at han hadde mange «huller» pga. fravær.

Jeg benyttet anledningen til å legge til at Lurias også trengte noe mer hjelp til selve læringen enn det han hadde fått til nå og at dette også hadde bidratt til å skape «huller».

Videre la vi en ambisiøs plan om morgensamtaler hver morgen inntil videre.

På denne måten startet en intensiv familieterapeutisk innsats med tilhørende nettverksarbeid, skolemøter, veiledning av lærere og samarbeid omkring et miljøterapeutisk tiltak i kommunen som kunne være en aktivitetsbase for ungdom med manglende jevnaldringsnettverk.

Foreldrene ønsket også at jeg skulle ha individualsamtaler med Lurias, hvilket er et vanlig ønske hos mange foreldre. Jeg bekreftet at det kunne være en god ide, men parallelt med familiesamtalene som jeg anså som viktigst foreløpig. Dessuten måtte også Lurias synes at det kunne være ok. Min erfaring er at individualsamtaler ofte blir en for krevende kontekst for disse barna, de mangler språk, de har ofte mye sjenanse, de bruker lang tid på «oppvarming» og etablering av tillit. Slik at individualterapien som ramme blir preget av en for asymmetrisk relasjon til å utforske problemet. Terapeuten «haler og drar» og snakker 90 % av timen og barnet/ungdommen svarer motvillig og med møde. Men noen ganger kan nettopp denne skjermete konteksten frembringe verdifull informasjon og deling av denne på en respektfull og hedrende måte og ekstra verdifullt blir det hvis det lar seg gjøre å bringe denne *delte erfaring* tilbake til familiesamtalene.

Daglige hjemmebesøk representerer en kraftfull intervensjon og bør gi resultater etter få ukers innsats. Hvis ikke, vil igjen motløsheten komme til å dominere samtalene og gi økt næring til de gamle problemhistoriene som lever under overflaten i familien og i nettverket. Slik var det også i denne

familien at man minnet hverandre om problemer som hadde vært og var, i tillegg til de som er. Derfor var det nyttig å komme utenfra hver morgen og minne om en ny *dagsorden*, her og nå, fra nå av og fremover, hva er det som skal til av endringer og nye tiltak som kan bidra til at Lurias får det bra nok til å kunne gå på skolen, med seg selv, i familien, med venner og på skolen. For slik har det ikke vært. Lurias hadde ikke hatt det bra nok. Det var noen mønstre som måtte endres både hjemme og på skolen for å fremme en god utvikling for Lurias. Med få grep kunne skolen hjelpe han med bedre «oversiktskart» over planer og aktiviteter, noe han brukte mye energi på å skaffe seg uten helt å lykkes. Nettopp fordi hans hjerne ikke var tilstrekkelig utviklet i forhold å skaffe seg raskt oversikt over en situasjon preget av mange bevegelser og hendelser og organisere seg hensiktsmessig i forhold til egen aktivitet. Disse trekkene ble bekreftet i analysen av den nevropsykologiske utredningen. Likeledes trengte han forutsigbarhet, slik at selv den store gutten Lurias kunne være trygg på og mentalt forberedt på det som skulle skje, når og hvor. Videre måtte oppgaver og prestasjonskrav tilpasses bedre, slik opplevelse av mestring og mening kunne reetableres på skolen. Og den pedagogiske hjelpen skulle være en nesten *usynlig håndsrekning*, hvis ikke virket den krenkende.

På hjemmebane ville struktur og ritualer være til god hjelp med mer tilrettelegging og aldersadekvat forventning, mindre støtte i form av å gjøre ting for han som førte til at han ble mer avhengig. Og hvordan kunne foreldrene håndtere sine bekymringer, uten at atmosfæren hjemme ble for preget av disse?

Timing Terapeutens timing av å presentere aktiviteter og mål må være i takt med klienten og være så nær som mulig det som er *mulig*. Derfor blir utforskningen og språkliggjøringen av barnets subjektive opplevelse av sin situasjon sammen med foreldrene så viktig. Foreldrene har *erfaringene* med barnet sitt og kan bidra til å beskrive og utdype *fortellingene* som utvikles og samskapes, og som bygger på de signaler og utgangspunkter som barnet gir (Henriksen 2007). Her må en igjen være forsiktig med fortolkninger og sjekke disse ut med barnet i samtalen. For barn som har «låst seg», er problemet ofte at språket etterlater få distinksjoner (Bourdieu 1979) som gir informasjon. For eksempel, «hva er feil på skolen Lurias?»

«Den er kjedelig.» «Ja, det er du ikke alene om å synes. La oss forandre den! Til alle barns beste! Vi begynner nå! Du vet noe om hva som er galt der! Vi må finne det ut sammen hvordan vi skal forandre den.»

Terapeuten har ansvaret for å skape en *terapeutisk sjanger* som rammer samtalen inn. Barnet trenger en sosial kategori eller en skript om erfaringen (Øvereide & Hafstad 2007). Så handler det om å gi det som kommer sosial oppmerksomhet, dele det erfarte, anerkjenne det subjektive uttrykket, gi det sosial status, dvele og utdype det på en respektfull måte.

Foreldre er gode medhjelpere Det skjedde noe i løpet av morgensamtalene våre, som kunne merkes på Lurias sitt språk. Setningene ble lengre, både hovedsetninger og bisetninger til og med korte resonnementer delte han med oss. Slik kom også flere distinksjoner til som ga viktig informasjon som vi igjen kunne bruke til å foreslå endringer i veiledning med lærerne. Lurias sine foreldre var kompetente hjelpere og familiespråkeksperter som var helt nødvendige deltakere i det å skape nye kart (med tegnforklaringer) på hvordan Lurias kunne orientere seg bedre i skoleterrenget blant lærere og jevnaldrene. Erfaringene trenger språk for å *begripes*. Morgensamtalene handlet om å understøtte hans nære dagligdagse erfaringer ved å flette inn begreper som kunne ordne *det erfarte* og forberede det *ikke erfarte*.

Atmosfæren i hjemmet bedret seg vesentlig i retning av å gi mer plass til en herlig familiehumor, som Lurias tydelig hadde en god porsjon av. Kommunikasjonen ble mer direkte. Anklagene ble nedstemt og forsvant etter hvert. Og det emosjonelle klimaet utviklet seg slik at morgensamtalene kjentes mer ut som å hoppe på trampoline enn å balansere på line. Etter 3 uker gikk Lurias på skolen hver dag, selv om ikke alle problemer var ute av verden. Jeg fikk lyst til å fortsette å komme. Da skal man kanskje slutte å komme, i alle fall ikke komme så ofte?

Alle gode hjelpere trengs. Jeg fikk høre om en fin kontaktutvikling mellom Lurias og den viktigste læreren hans som ble et viktig ankerfeste for han på skolen, en han kunne holde seg i nærheten av, en han kunne spørre og som ga svar på en måte som gjorde at Lurias ikke følte seg dum. Lærerne gjorde mange anstrengelser for å trekke Lurias inn i fellesskapet med de andre, gjennom gruppeoppgaver og prosjekter hvor også

Lurias hadde styrker. Allikevel ble han mer usikker i disse situasjonene og strevde med å finne tonen. Jevnaldringsspråket, tempoet i kommunikasjonen, kodene utviklet seg og forandret seg antakelig for raskt for han. Han fortsatte å snakke best med voksne.

Derimot på aktivitetsbasen på ettermiddagen en fast dag i uken gjorde Lurias viktige sosiale erfaringer sammen med andre ungdommer. Kanskje miljøterapeutene som deltakende fortolkere og med fasilitering som metode (Hundeide 2003), hjalp Lurias til oversikt og posisjon til å handle i forhold til aktivitet.

Ved en slik tilrettelegging sto det igjen deler av oppgaveløsningen som Lurias kunne mestre med en god følelse av å delta og bidra, noe som styrket hans selvbylde og «aksjer» i forhandlinger med de andre jevnaldrende om hvem han var.

Dette var også et lystbetont aktivitetstilbud med en godlynt, selvironisk humor som matchet Lurias.

Avslutning Barn og ungdom med skolevegring som problem er en meget sammensatt gruppe, noe som sikkert forklarer de relativt få studier og manglende forskning på området og som vanskeliggjør en metodeanvisning. Innenfor klinikk synes forekomsten av problemet å være sterkt voksende og skolen, skolehelsetjeneste, PP-tjeneste og andre registrerer den samme tendensen. Derfor er det viktig at vi får et økt fokus på å utvikle kunnskap om dette da, det rammer barn og ungdom, familier, nettverk og system så sterkt. Er vi i ferd med å skape et samfunn som med all sin kunnskap og velstand allikevel marginaliserer flere og flere? På hvilken måte bidrar skolen til dette og har vi gode nok programmer for samhandling mellom skolekultur og familiekultur for å forebygge og sikre at ikke sårbare elever mister fotfestet i skolegangen?

LITTERATUR

- BIEDERMANN, J., J. F. ROSENBAUM, J. CHALOFF & J. KAGAN** (1995). *Behavioral inhibition as a risk factor*. I: March (ed.): *Anxiety disorders in Children and adolescents*. New York: The Guilford press.
- BOURDIEU, P.** (1979). *Distinksjoner*. Oslo: Pax forlag AS (2005).
- BOURDIEU, P.** (1994). *Centrale tekster inden sociologi og kulturteori*. København: Akademisk forlag.
- BRÅTEN, S.** (1998). *Kommunikasjon og samspill*. Oslo: Tano Aschehoug.
- DUNCAN, B. L.** (2007). *Forord*. I: Kärki Ulvestad, A., A. K. Henriksen, A.-G. Tuseth, T. Fjeldstad (red.). *Klienten – den glemte terapeut*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- HENRIKSEN, A. K.** (2007). *Klientens bidrag i kunnskapsbygging*. I: Kärki Ulvestad, A., Henriksen, A. K., Tuseth, A.-G., Fjeldstad, T. (red.). *Klienten – den glemte terapeut*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- HUNDEIDE, K.** (2003). *Barns livsverden. Sosiokulturelle rammer for barns utvikling*. Oslo: J. W. Cappelen.
- HAAVARDSHOLM, B.** (1973). *Barn med skolefobi. En undersøkelse av de familiedydynamiske forhold*. Særtrykk, Nic Waals institutt.
- KERNEY, C. A.** (1993). Depression and school refusal behavior. A review with comments on classification and treatment. *Journal of School Psychology*, 31. Washington DC.
- KERNEY, C. A. & W. K. SILVERMAN** (1996). The evolution and taxonomic strategies for school refusal behaviour and clinical psychology. *Science and Practice*, 3.
- KERNEY, C. A.** (2001). *School refusal behaviour in youth. A functional approach to assessment and treatment*. American Psychological Association. Washington DC.
- KING, N. J. & G. A. BERNSTEIN** (2001). School Refusal in Children and Adolescents: A Review of the past 10 years. *Journal of the American academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40:2.
- MYHRVOLD-HANSEN, J.** (2006). *Barnet i en utvidet kontekst. Et møte mellom familiekultur og skolekultur*. I: Halvorsen, I., I. Ropstad, B. Rishovd Rud, W. J. Seltzer (red.). *Foreldre og fagfolk i samspill*. Stavanger: Hertevig Forlag.
- RODGERS, C.** (1982). *A Social Psychology of Schooling*. Routledge & Kegan.
- SHIRK, S. R. & C. C. SAIZ** (1992). *Clinical empirical and developmental perspectives on the therapeutic relationship in child psychotherapy*. Developmental and Psychopathology 4.
- SHIRK, S. R.** (2002). *Relationship predictors of treatment outcome in child and adolescent therapy*. Workshop, 18. World Congress of Psychotherapy. Trondheim.
- STERN, D.** (1991). *Barnets interpersonelle univers*. København: Hans Reitzels Forlag.
- SVENDSEN, B.** (2007). *Utvikling av allianse i psykoterapi med barn*. I: Haavind, H. & H. Øvreeide, (red.). *Barn og unge i psykoterapi*. Oslo: Gyldendal.
- ØVREEIDE, H. & R. HAFSTAD** (2007). *Det tredje ansikt i barns relasjoner*. I: Haavind, H. & H. Øvreeide (red.). *Barn og unge i psykoterapi*. Oslo: Gyldendal.

Begynnerlesing og data

Å bli en god leser er en omfattende prosess. I denne artikkelen argumenteres det mot å basere for mye av opplæringen på databaserte hjelpemidler. Det er mange virkemidler som bør tas i bruk, ikke minst må det legges vekt på det å skrive for hånd.



Odd Haugstad arbeider for tiden med leseverk for 5.–7. trinn.

Det blåser en IKT-vind over begynnerlesingslandskapet. Slagordene står i kø. Vi har hørt dette før. Da datateknologien gjorde sitt inntog på skolefronten for alvor på begynnelsen av 1990-tallet og slutten av 1980-tallet, kunne vi høre fra enkelte hold at dataen ville kunne løse lese- og skriveproblemene. Lærere ble sendt på kurs i hopetall.

Datateknologien er selvsagt stadig et godt pedagogisk verktøy i ulike fag i klasserommet. Vi bør imidlertid vokte oss for populistiske strømninger. Slike strømninger hviler ikke alltid på erfaring og forskning.

Etter min vurdering bør en stoppe her og gjøre noen faglige refleksjoner. Målet bør være å legge et solid grunnlag for en vellykket begynnerlesing. I et slikt lys forblir data ett av mange hjelpemidler.

Lese- og skriveprosessen – noen sentrale forhold

I den grunnleggende begynneropplæringen i lesing vil målet om en automatisert bokstavkunnskap stå sentralt (jf. Zola, 1984; Adams mfl., 1990; Snowling, 1996).

Vi har mye dokumentert forskning og erfaring som viser at en mangelfull bokstavkunnskap gir lese- og skrivevansker på høyere klassetegn (bl.a. Jacobsen, 1992).

Begynnerleseprosessen er en kompleks psykolingvistisk læreprosess. (Det blir ikke mulig å berøre alle forhold i en kort artikkel). Elevgruppen er heterogen og har ulike forutsetninger av forskjellig art. Det er snakk om sterke og svake sider, bl.a. av auditiv/visuell/motorisk art. For å gjøre en lang historie kort, handler det i den grunnleggende lese- og skriveopplæringen i stor grad om å forankre bokstavene både som tegn, symboler og lyder og som språklige enheter i det «automatiserte system» (Natim & Snowling, 2000; Humle C., 1987).

En vellykket lesing forutsetter automatisert bokstavkunnskap (Zola mfl.). Dette er en selvfølgelighet hvor meningskomponenten utgjør drivfjora i det hele.

Praktisk-pedagogisk

Rent praktisk-pedagogisk vil det si at en må legge opp undervisningen slik at en tar alle sanser i bruk. En bør blant annet ha rikelig tilgang på skrivemotoriske oppgaver (kinestetisk-taktile oppgaver). C. Humle og hans forskningskolleger har klart påvist at det er en nær sammenheng mellom en motorisk bevegelse og det visuelle minnet for disse bevegelsene (f.eks. styrker skrijving/forming av en bokstav det visuelle minnet for denne bokstavformen). «Skrivinga» lagrer dessuten de skrevne formene i det motoriske minnesystem. Et tilpasset skrivemotorisk opplegg for målgruppen blir en utfordring. Jeg gjorde for en del år siden en studie av begynnerleserens skrivemotoriske presisjon vis-à-vis ulike bokstavstørrelser. Elever i 6-årsal-



Bruk av data kommer inn som ett av mange hjelpemidler.

derer er for det første en heterogen gruppe. Dessuten befinner denne elevgruppen seg inne i en viktig finmotorisk modningsprosess hvor en tilpasset bokstavstørrelse blir viktig. (Bokstavene må være lett formbare). Ut fra mine studier på dette området synes et tilpasset skrivemotorisk program å bidra til å fremme de grunnleggende skrive- og leseferdighetene.

En bør i tillegg ha rikelig tilgang på auditive og visuelle oppgaver. Eleven trenger godt med tid til å forbinde bokstav og bokstavlyd. Dessuten er sammenlæringsprosessen (syn-tesen) en krevende prosess som en bør jobbe kontinuerlig med i begynnerlesefasen.

I den praktisk-pedagogiske hverdagen i klasserommet bør repetisjon med variasjon stå sentralt for å fremme lære- og leseglede. Eleven må hele tiden ha følelsen av å lykkes. I den forbindelse vil blant annet «de små stegs pedagogikk» stå i sentrum.

En bør ha rikelig tilgang på ulikt manipulerbart materiale. Leken og bevegelsen bør stå sentralt på dette alderstrinnet i de første grunnleggende steg i lese- og skriveopplæringa. I den forbindelse kommer bruk av data inn som ett av mange hjelpemidler som bør tas i bruk for å fremme en vellykket leseopplæring.

Ikke bare data!

Jeg vil derfor på det sterkeste fraråde at en baserer hele den grunnleggende leseopplæringa utelukkende på bruk av data. Dette er det nødvendig å understreke i en tid hvor «databruken» i enkelte sammenhenger synes å ha tatt helt av i begynnerlesearbeidet. Det er selvsagt viktig å understreke at elevene også i

den grunnleggende begynnerlesefasen bør bli kjent med IKT som hjelpemiddel som ett av mange pedagogiske virkemidler.

Som nevnt har Humle og hans forskningskolleger i de senere år gjort et banebrytende arbeid som altså understreker betydningen av å gi bokstaven/ordet en grafemisk og motorisk identitet. Bokstaven som form skal lagres både i det motoriske og det visuelle minnesystem.

Dersom en utelukkende benytter data (tastaturet) i den grunnleggende lese- og skriveopplæringen, går en glipp av viktige grunnleggende virkemidler i innlæringsarbeidet. Data bør brukes som et supplement, men bør ikke være det grunnleggende virkemidlet i begynneropplæringen. En bør dessuten være oppmerksom på at skrevne ord har en annen motorisk identitet på tastatur enn når en skriver for hånd.

De praktisk-pedagogiske konsekvensene blir at «sporingsoppgaver» og skrijving blir viktige virkemidler i innlæringsarbeidet. Dette for å forsterke både bokstav- og ordinnlæringen i vårt minnesystem. Dette gjelder nok også lese- og skriveprosessen på høyere nivå. Vi kan vel alle minnes at vi av og til må skrive et ord for å «huske» hvordan det skal skrives – ordet er lagret i et motorisk minnesystem («det sitter ikke i hodet, det sitter i hånden»). Et slikt «lagringsarbeid» bør starte allerede fra første dag i det grunnleggende lese- og skrivearbeidet.

Data må ikke erstatte et grundig og nitid arbeid som hviler på et multisensorisk fundament. En konsekvens av ensidig bruk av data (ensidig metodisk bruk), vil kunne resultere i mangelfull og sviktende bokstavkunnskap. En mangelfull bok-



Vi kan vel alle minnes at vi av og til må skrive et ord for å
«huske» hvordan det skal skrives.

stavkunnskap vil i sin tur resultere i lese- og skrivevansker også på senere klassesteg. Dette vil i særlig grad ramme de som ikke kan lese fra før. (Begynnerleseren er etter min vurdering den som ikke kan lese når en begynner på skolen).

Konklusjon

For å understreke igjen:

- a) En vellykket begynnerlesing forutsetter en automatisert bokstavkunnskap.
- b) En automatisert bokstavkunnskap hviler i stor grad på et bredt multisensorisk fundament hvor en benytter ulike hjelpemidler. Data inngår som en naturlig del av et slikt variert opplæringsprogram.
- c) Meningskomponenten bør være både drivkraften og hovedmålet for en vellykket begynnerlesing uavhengig av virkemidler.

En bør være klar over at form testes mot kravet om mening (Rommetveit, 1972, Nation & Snowling, 2004). Lesing har en meningssøkende intensjon også på bokstavnivå.

Min erfaring er at de aller, aller fleste lærere heldigvis benytter varierte tilnærmingsmåter som hviler på et multisensorisk grunnlag. De bruker ulike hjelpemidler hvor data inngår som en del av programmet. Til dere vil jeg si: Fortsett slik! Dere befinner dere på en trygg og sikker faglig grunn.

LITTERATURHENVISNINGER

- ADAMS, M. J. (1990). *Beginning to read*. Cambridge, Mass: The MIT Press.
- HUMLE, C. (1987). Reading retardation. i: J. R. Beeck & A.M. Colly (Eds.). *Cognitive approaches to reading*: Wiley.
- ENGEN, L. (2002). *Lærere ABC*. Oslo: Damm.
- SNOWLING, M. (1994). Towards a model of spelling acquisition: The development of some component skills: J. G. & A. Brawn & N.C. Ellis (red.). *Handbook of spelling. The only process and intervention*: 111–128 – London: Wiley.
- JACOBSEN, C. (1992). *Dyslexi i teori och praktick*. Presentasjon av Kronborg-prosjektet. Stockholm: Svenska Dyslexi stiftelsen.
- HAUGSTAD, O. (2006). Pedagogisk-metodiske tilnærmingsmåter og håndskrivning som metode i begynnerlesingen. *Spesialpedagogikk*, 10.
- HAUGSTAD, O. (2002). Unngå skrift- og bokstavjungelen for begynnerleserne. *Utdanning*, 27.
- HAUGSTAD, O. (1986). Den kombinerte metode i begynneropplæringa i lesing. *Norsk tidsskrift for logopedi*, 3.
- HAUGSTAD, O. (2004). *Begynnerlesing – (Praktisk-teoretisk innføring*. Kristiansand).
- HEKNEBY, G. (2001). *Skrive-lese-skrive – begynneropplæring i norsk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- HØIEN, T. OG I. LUNDBERG (1997). *Dysleksi. Fra teori til praksis*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- NATION, K. & M. J. SNOWLING (2004). Beyond phonological skills: Broader language skills contribute to development of reading. *Journal of Research in Reading*, 27 (4) – 342–356.
- OFTEDAL, M. P. (2003a). Språklige ferdigheter og skriftspråklig læring. Kapittel i bok: *Lese- og skriveutvikling. Fokus på grunnleggende ferdigheter*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- ZOLA, D. (1984). Redundancy and word perception during reading. *Resepstion & Psycchophysis*, 36, 277–284.

Spennende landsseminar for lærere i institusjonsskoler

SLIPS (Skoleledere i psykiatrien) arrangerte 1.–2. november landsseminar for nesten 250 lærere på Holmenkollen Park Hotell. Et bredt sammensatt program spente fra psykososiale utfordringer til refleksjoner og erfaringer omkring det å fungere i samspill på vei mot målet.

TEKST: ARNE ØSTLI

FAKTA OM SLIPS:

- SLIPS (Skoleledere i Psykiatrien) stiftet i 1985
- Landsdekkende interesseorganisasjon med 40 skoleledere og tilhørende lærere
- Formålet er å utveksle erfaringer og synspunkter innenfor arbeidet i institusjonsskoler
- Årsmøtet drøfter aktuelle problemstillinger og setter lys på aktuelle saker
- Landskonferanse for lærere hvert annet år
- Fra 2006 er organisasjonen åpen for alle skoleledere som arbeider i institusjoner som kommer inn under § 13–2 og 13–3a, dvs. at også skoleledere fra somatiske sykehus kan være medlemmer
- Hjemmeside for SLIPS er under utarbeiding med domenenavnet **SLIPS-Norge.no**

Leder av SLIPS, Torunn Orm, ønsket velkommen, og etter en presentasjon av organisasjonen ga hun ordet til statssekretær Lisbeth Rugtvedt som kom med åpningshilsen og noen generelle betraktninger om oppvekst og læring.

Hele barnet må alltid forbli i sentrum
Professor dr. med. Trond Diseth som er avdelingsoverlege ved Barne- og ungdomspsykiatrisk seksjon på Barne- og ungdomssykehuset ved Rikshospitalet trollet bandt forsamlingen med sitt foredrag om «Psykososiale utfordringer ved somatisk sykdom hos barn og unge». Gjennom engasjerende eksempler og sterke bilder trakk han bl.a. fram at barn og unge med alvorlig eller kronisk sykdom er en *risikogruppe* for utvikling av mentale, psykososiale og familiære problemer. Han understreket at barn skal aktiviseres og stimuleres og de har rett til undervisning. Diseth gjorde seg til talsmann for et faglig fundament som bygger på en helhetlig og multifaktorell

sykdomsforståelse. Det innebærer en bio-psyko-sosial modell som omfatter sykdoms-, utviklings- og familieperspektivet. – Vi trenger en overgang fra kasus til individ og en helhetlig barne- og ungdoms-medisin som innebærer videreutvikling av en helhetlig, tverrfaglig tilnærming basert på en bio-psyko-sosial forståelse med individet, det «hele» barnet i sentrum, sa Diseth.

Læreren som læringsleder

Lise Barsøe er lærer og pedagogisk veileder med lang fartstid og med mange kurs om atferdsvansker bak seg. Hun tok utgangspunkt i læreren som læringsleder og pekte på at det er viktig å ha en klar oppfatning av hvordan læring skjer. Det dreier seg om en konstruktiv prosess hvor kognitive, psykodynamiske og sosiale/samfunnsmessige aspekter påvirker hverandre gjensidig. Endring på et område får konsekvenser for de andre.

Læring er også en sosial prosess og avhengig av meningsfull sammenheng



Leder av SLIPS, Torunn Orm, var svært fornøyd med årets landsseminar.



Foredragsholder Lise Barsøe (t.v.) sammen med Grete Markeseth-Aasen og Bevy A. Rist som er henholdsvis sekretær og kasserer i SLIPS.

og kjente og aksepterte mål. Læreren skal tilrettelegge og formidler fagstoff. Det krever didaktisk kompetanse og kjennskap til den enkelte elev og elevene som gruppe, med andre ord tilpasset opplæring. Det er viktig for læreren å ha innsikt i elevenes ståsted og muligheter, og hun minnet om Vygotskys tanker om neste utviklingssone. Hun var ellers av den oppfatning at mye av det arbeidet som gjøres i institusjonsskolene er veldig bra.

Barn og unges bruk av IKT

Morten Fahlvik som er prosjektleder ved Mediesenteret ved Høgskolen i Bergen, presenterte mange konkrete eksempler på barn og unges bruk av IKT. Han trakk fram noen relativt nye fenomener på nettet hvor det stadig oppstår nye ting på kommunikasjonsområdet og nye sosiale nettverk slik som Facebook, Googlegroups og World og Warcraft. Det skjer også mye på publiseringsområdet som blogger, MySpace og YouTube, og

online spill er også populært, også som sosialt fenomen.

Det er av stor betydning at de voksne må kjenne litt til hvordan disse møteplassene fungerer. Det er mer enn chat, og det som noen av elevene driver med på fritiden kan utnyttes i skolehverdagen.

Noe av det Fahlvik arbeider med er utvikling av «Lesehulen» som er en «hule» på internett der du kan få lest opp bøker på tegnspråk eller som lyd. Her finnes også mange forslag til bøker du kan lese, og flere spill som handler om bøker og lesing. På siden finnes også bøker som er animert – det vil si at du kan få se noe av boka som «tegnefilm». Nettstedet har også en søkemotor hvor elever kan finne bøker som passer for seg. Det kan søkes etter aldersgruppe, om du vil ha en tynn eller tykk bok, eller etter ulike temaer slik som: Drama, Dyr, Kjærlighet, Komedie, Fantasi og Spenning (www.lesehulen.no).

Samspill på vei mot målet

Morten Lauknes som arbeider som sykepleier/HMS-rådgiver for Haugaland HMS-senter. Han er ellers kjent som vinner av «71° nord» i 2004. Hans foredrag hadde tittelen «Jeg er en egoist, en bevisst egoist».

– For å overleve og klare å nå din drøm må du tenke på deg selv, men du kan aldri nå din drøm uten at fellesskapet fungerer, sa Morten Lauknes som tok med forsamlingen på både oppturer og nedturer under en spennende reise fra Lindesnes til Nordkapp.

Webster-Strattons lærerprogram

– Implementering i skole og barnehage i to kommuner

Skal programmer som har til hensikt å redusere problematferd få gjennomslagskraft i skolehverdagen, må det legges mye arbeid i både igangsetting og gjennomføring. I denne artikkelen gjør forfatterne rede for sentrale elementer for implementering av Webster-Strattons lærerprogram.



Arne Tveit er rådgiver ved Midt-norsk Kompetansesenter for Atferd.



Bjørn Arnesen er rådgiver ved Midt-norsk Kompetansesenter for Atferd.

I arbeidet med barn og unge som viser atferdsvansker har det de siste 6–7 årene blitt tatt i bruk en rekke ulike kunnskapsbaserte programmer for å forebygge, håndtere og redusere problematferd hos barn. Dette er programmer som har en teoretisk og empirisk forankring, som er systematisk evaluert, og som har klare strategier for gjennomføring, såkalte implementeringsstrategier. Mange ansatte i skole og barnehager over hele landet har fått eller er under opplæring i disse programmene. Betydelige ressurser er satt inn og det er både fra nasjonalt og lokalt politisk hold klare forventninger om at denne innsatsen vil kunne hjelpe barn, unge og deres familier og lærere. Kunnskap om hvordan man implementerer disse

programmene i praksis er derfor særdeles viktig.

Det finnes flere eksempler på slike program: PALS, LP-modellen, Respekt, «Du og jeg og vi to» og «De utrolige årene». Disse programmene er presentert i en rekke fagtidsskrifter og bøker de siste årene (Arnesen, Ogden og Sørli, 2006; Nordahl, 2005; Webster-Stratton, 2005; Roland og Galloway, 2004 og Lamer, 2001). Programmene har også nylig blitt grundig vurdert av en faggruppe nedsatt av Utdanningsdirektoratet. Faggruppens konklusjoner er publisert i rapporten «Forebyggende innsatser i skolen» (Nordahl, Gravrok, Knudsmoen, Larsen og Rørnes, 2006). Rapporten konkluderer med å anbefale totalt 9 program for bruk i grunnskolen basert på følgende kriterier:

De bygger på forskningsbasert kunnskap som gir støtte til antagelser om resultater

- Programmene har gjennom evaluering dokumentert positive resultater
- Programmene har klart definerte implementeringsstrategier som forankrer tiltaket over tid



Et kunnskapsbasert program med en multisystemisk tilnærming

Carolyn Webster-Strattons lærerprogram i serien «De utrolige årene» (Webster-Stratton, 2005) er blant disse 9 programmene. Programmet ble utviklet i USA på begynnelsen av 1990 tallet. Da hadde Webster-Stratton og hennes medarbeidere i over ti år jobbet med trening av foreldregrupper og barnegrupper (Dino skolen, et klinikkbasert program). Forskningen til Webster-Stratton (Webster-Stratton og Reid, 2003) viste at foreldrene og barna gjennom trening i foreldregrupper og deltakelse i barnegrupper (Dinosaur-skolen) bedret sine ferdigheter som igjen bidro til at å hjelpe barnas sosiale utvikling og reduserte den uønska atferden i hjemmet. Likevel fortsatte mange av barna med negativ og uønsket atferd i skolen. Overføringsverdien til skolearenaen var for dårlig. Dette bekreftes også i den norske replikasjonsstudien som ble gjennomført i perioden 2002–2004 (Larsson, 2005). Denne studien viste at det var et stort sammenfall, 87 %, mellom forekomst av atferdsproblemer hos små barn i familie og skole. Disse tallene skiller seg forøvrig fra andre internasjonale studier hvor ca 50 % av barna som viser atferdsproblemer i hjemmet har sammenfallende problemer i skolen. Den norske studien viste at etter behandlingen som bestod av deltakelse i barnegruppe på BUP klinikk (Dinosaur-skolen) og/eller foreldredeltakelse i foreldregrupper, var det fortsatt svært mange barn som viste atferds-

problemer i skolen og barnehagen mens atferdsproblemene hjemme var betydelig redusert. For skolebarna var prosentandelen hele 82 %, for barnehagebarn 54 %. Dette bekrefter at selv om det er en viss generaliseringseffekt spesielt blant de yngste barna, så er overføringsverdien svak. Det er derfor solid forskningsmessig dekning for å hevde at hvis man skal oppnå best mulig effekt så er den optimale løsningen å sette inn tiltak på flere arenaer samtidig. Det er med dette siktemålet Carolyn Webster-Stratton har utviklet en programserie som retter seg mot barn, foreldre og lærere i skole og barnehage.

Lærerprogrammet i serien «De utrolige årene» er primært utviklet for å hjelpe barn i alderen 3–8 år som viser problematferd i skole og barnehage. Forskningen (Webster-Stratton og Hammond, 1997; Webster-Stratton og Reid, 2004) konkluderer med at svært mange av disse barna får hjelp ved systematisk bruk av programmet. I tillegg har programmet et tydelig forebyggende og læringsfremmende aspekt som kommer alle barn tilgode.

Arbeidet med lærerprogrammet i Norge

Carolyn Webster-Stratton sitt lærerprogram har vært tatt i bruk i Norge siden 2002. Den første opplæringen kom i gang i Trondheimsområdet og ble gitt av Midt-norsk Kompetansesenter for Atferd, MKA, som et ledd i sertifiseringen av deres medarbeidere til gruppeledere og seinere mentorer i programmet

En nær og inkluderende dialog med foreldrene om virksomhetens satsning er også viktig for at arbeidet skal lykkes.

(Tveit, 2002). MKA utgjør sammen med Universitetet i Tromsø de to kompetansemiljøene i Norge som over lengre tid har arbeidet systematisk med opplæring i denne metoden. Kompetansesenteret har utdannet gruppeledere og har også de to eneste godkjente mentorene i dette programmet. Fra 2006 har MKA drevet med systematisk opplæring av nye gruppeledere og implementering av metoden. I denne prosessen har vi inngått forpliktende avtaler for opplæring med kommuner og virksomheter ikke bare i Trøndelag, men også i andre deler av landet fra Andøy i nord til Oslo i sør.

Lærerprogrammet er et manualbasert program som arrangeres som 6 heldags workshops med 3–4 ukers mellomrom. Gjennomføringen av opplæringen tar derfor ca ett halvt år. Det er vanligvis 12–18 deltakere og det er to sertifiserte gruppeledere (eller gruppeledere under opplæring) som leder workshopene. Forutsetningen for å bli gruppeleder er minimum tre årlig relevant høgskoleutdanning og erfaring fra veiledning av ansatte/kolleger. Gruppelederne går igjennom en omfattende sertifiseringsprosess som tar minimum ett år. Innholdet i workshopene bygger på følgende tema:

- Hvordan bygge positive relasjoner til barna
 - den proaktive voksne
- Bruk av positiv oppmerksomhet, oppmuntring og ros
- Hvordan motivere – bruk av belønning for barn som strever – betydningen av foreldreinvolvering
- Hvordan håndtere og redusere utfordrende atferd
- Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse
- Hvordan lære barn (og voksne) å håndtere følelser og sinne

Implementeringsprosessen

I rapporten «Forebyggende innsatser i skolen» (Nordahl mfl., 2006) legger en av faggruppene fram prinsipper og strategier for implementering. De sammenfatter disse prinsippene i tre hovedområder:

- Definerings av behov og vurdering av organisatoriske forutsetninger
- Gjennomføringsfasen
- Evaluering og vedlikehold

Forskningen rundt implementering viser til at skoler, kommuner og virksomheter som skal iverksette omfattende planer eller programmer må bruke tid og krefter på å forankre denne satsningen både i ledelsen og blant de ansatte. Det må være en villighet og entusiasme for å sette i verk tiltaket. Uten motiverte og kompetente ledere og ansatte vil implementeringsarbeidet ha vanskeligheter med å lykkes.

Valg av program og tilnærming må dessuten vurderes utfra den enkelte virksomhets behov. Disse vil kunne variere selv om alle er underlagt det samme lov og rammeverk. Stortinget og Utdanningsdirektoratet har lagt opp til at det er lokal metodefrihet. Samtidig er det gjennom anbefalingene fra faggruppen som har vurdert program som omhandler problematferd og sosial kompetanse, (Nordahl mfl., 2006) lagt føringer på hvilke programmer som anbefales tatt i bruk i skolen ut i fra bestemte kriterier.

Den lokale beslutningen om hvilket program man ønsker å satse på må i tillegg avklares i forhold til organisatoriske og ressursmessige forhold. De fleste programmene krever en betydelig innsats både økonomisk og personellmessig. Disse innsatsfaktorene må gjøres kjent for bevilgende myndigheter slik at nødvendige vedtak kan fattes. I tillegg må den enkelte virksomhet gjøre sine ressursdisponeringer og befestet og konkretisere innsatsen i mål og planer. En nær og inkluderende dialog med foreldrene om virksomhetens satsning er også viktig for at arbeidet skal lykkes.

For å lykkes med selve gjennomføringen av et program er det en forutsetning at man legger vekt på en grundig opplæring og kompetanseutvikling blant de ansatte. Dette gjøres på ulike måter. Noen program legger vekt på å utdanne og sertifisere egne instruktører eller gruppeledere som får en sentral rolle i opplæringa lokalt, mens andre har en mer allmenn innretning mot hele eller deler av personalgruppa og hvor skoleringen primært skjer gjennom kompetansegivende kurs og møter.

En annen forutsetning for at implementeringen skal lykkes er at virksomhetene fungerer som lærende organisasjoner hvor det utvikles en samarbeidskultur og en forståelse av at for å kunne skape utvikling og endring hos barn må også de voksne gå inn i en utviklings- og endringsprosess. Dette er også helt sentralt element i Kunnskapsløftet.

Spørsmålet om i hvor stor grad man kan tilpasse et

program til lokale forhold, og i hvor stor grad man skal være lojal til programmets mål og innhold er også viktig å ha et bevisst forhold til. Det er en viss uenighet i forskningsfeltet om balansen mellom det vi kaller programlojalitet og graden av lokal tilpasning (Nordahl mfl., 2006). I noen program som følger en fast struktur, ofte såkalte manualbaserte program, vil det være mer naturlig med en større grad av programlojalitet enn i program med en noe løsere struktur.

Etablering av rutiner for evaluering og vedlikehold av programmene er en nødvendig del av implementeringen. Etter en innføringsfase med sterkt engasjement og mye fokus er det en fare for at «lufta går ut av ballongen» etter en tid. Nye oppgaver presser på, nyhetens interesse forsvinner, nøkkelpersoner slutter og oppgaven glir ut av fokus. For å motvirke en slik utvikling er det viktig at to ting er på plass. For det første må det settes av tid og ressurser til å drive oppfølging, videreutvikling og vedlikehold av kompetanse. For det andre må det legges inn faste evalueringsrutiner som dokumenterer det arbeidet som gjøres og får fram hva som er gjort og hva som er oppnådd i forhold til planer og mål.

Erfaringer fra to kommuner

Presentasjonen bygger på erfaringene med en systematisk gruppelederopplæring og implementering av metoden i to kommuner i Sør-Trøndelag. Den ene er Melhus kommune, en nabokommune til Trondheim med ca. 14.300 innbyggere. Den andre er Bjugn kommune på Fosenhalvøya med ca 4600 innbyggere. Det er ikke tilfeldig at vi har valgt å presentere erfaringene fra disse to kommunene. Begge kommunene har satt av betydelige ressurser og gitt implementeringsarbeidet høy prioritet. De representerer i norsk sammenheng pionerer i å ta i bruk dette programmet på en grundig og kommuneomfattende måte. Begge kommunene har gjennom flere år satt utfordringer knyttet til problematferd, klasse-, gruppeledelse/voksenrollen og læring av sosial kompetanse på dagsordenen. I dette arbeidet har de dratt veksler på egen kompetanse i kommunene og dessuten hentet inn eksternt kompetanse fra ulike kompetansemiljøer. MKA har hatt et langvarig samarbeid med begge kommunene, og vår kompetanse har blitt tatt i bruk i forhold til en rekke ulike innsatsfaktorer knyttet til veiledning, prosjektarbeid og kompetanseheving. Satsningen på å imple-

mentere lærerprogrammet i «De utrolige årene» ble av kommunene sett på som en systematisk og strategisk innsats for å styrke de ansattes kompetanse i arbeidet med å hjelpe utfordrende barn og unge.

I den videre framstillingen vil vi med bakgrunn i de tre hovedområdene for implementering gjennomgå erfaringene fra disse to kommunene oppsummert i 9 punkter:

- Oppstart – forankring
- Ressursbruk
- Utvelgelse av lokale gruppeledere for sertifisering og rekruttering av gruppedeltakere
- Trening – opplæring i gjennomføringsfasen
- Veiledning
- Foreldreinvolvering
- Sertifisering
- Vedlikehold – oppfølging
- Evaluering

I gjennomgangen vil det bli presentert både noen viktige fellesstrekk i implementeringen, men også noen interessante forskjeller. Noe av forskjellen henger sammen med ulike forutsetninger og rammefaktorer i de to kommunene, og noe kan også tilskrives lokale forhold som ulik kultur, prioritering og tradisjon.

Oppstart – forankring

Arbeidet i Melhus kom i gang høsten 2005. Initiativet til samarbeidet med MKA ble tatt fra rådmannsnivået og fagmedarbeidere knyttet til oppvekst og opplæringsområdet i kommunen. Vi hadde som nevnt over en årrekke vært en faglig samarbeidspartner for kommunen og de var kjent med at vi drev opplæring i metoden. Kommunen satte tidlig ned en arbeidsgruppe med representanter fra kommuneledelsen, PPT og virksomhetsledere i skole og barnehage. Fagpersonen fra kommuneledelsen fikk oppfølgings- og koordineringsansvaret. I løpet av høsten ble det satt i gang arbeid med å velge ut gruppeledere og med å presentere og forankre programmet i rammenettverket i kommunen. Dette består av alle rektorene i skolen og representanter fra barnehage og PPT og den sentrale kommuneledelsen. MKA ble på et tidlig tidspunkt invitert

til dette nettverket for å informere om programmet og hvordan det kunne implementeres i kommunen.

I Bjugn startet arbeidet opp på våren 2006. Her ble også initiativet tatt fra ledelsesnivået i kommunen. Oppvekstleder ønsket i første omgang å satse på en systematisk opplæring i programmet av ansatte som jobber med barn i skole og barnehage, og på litt lenger sikt i forhold til opplæring av foreldre. I Bjugn ble det også tidlig klart at man ønsket å involvere hele fagfeltet som jobber med barn og oppvekst. Våren 2006 ble brukt til å informere om satsningen i de ulike fagmiljøene i kommunen og til å velge ut gruppeleder kandidater.

Felles for begge kommunene var at de hadde et klart fokus på betydningen av tidlig intervensjon. Begge kommunene ønsket derfor å rette innsatsen både mot skole og barnehage. Satsningen på egen gruppelederopplæring innebærer også et klart ønske om å utvikle og beholde kompetansen lokalt.

Ulikhetene gikk mer på det organisatoriske plan. I Melhus fikk den lokale arbeidsgruppen og koordinatoren en viktig rolle i samarbeid med gruppeleder kandidatene om gjennomføring og rekruttering. I Bjugn involverte Oppvekstlederen seg mer direkte og knyttet arbeidet opp mot gruppelederne og virksomhetslederne lokalt. Selve utvelgelsen av gruppeledere var også forskjellig.

En utfordring med å forankre et program i en organisasjon eller kommune, er å holde trykket oppe over tid og ikke å la det fortløpende arbeidet i virksomheten eller nye oppgaver ta for mye fokus bort fra det valget og den prioriteringen som er gjort. I begge kommunene var den øverste ledelsen sterkt involvert og engasjert. De utvalgte gruppelederne var også høyt motiverte, og de har også blitt brukt aktivt lokalt til å informere om programmet. Likevel vil det være ganske avgjørende hvordan dette engasjementet blir forplantet ned på grunnplanet. I denne prosessen er virksomhetslederne i en nøkkelposisjon. Det å forplikte virksomhetene lokalt i forhold til å ville satse over tid er helt nødvendig når man velger å sette i verk en så omfattende prosess.

Ressursbruk

For kommunene og virksomhetene representerer gjennomføringen av et omfattende program som «De utrolige årene» en betydelig satsning. Denne satsningen er i vårt eksempel kom-

muneomfattende og inkluderer sertifisering av egne gruppeledere. Selve opplæringsdelen med 6 workshopdager på hver enkelt ansatt innebærer en ressurs til frikjøp og vikarbruk. I tillegg skal deltakerne bruke av sin arbeidstid til å prøve ut strategiene i klasse/gruppe og avdeling, og dette forutsetter igjen bruk av samarbeidstid. Dessuten må deltakerne bruke tid til å lese seg opp, og forberede seg til neste samling. Vikarutgiftene utgjør den klart største posten i satsningen. Dertil kommer utgiftene til gruppelederopplæring og innkjøp av materiell og utstyr knyttet bl.a. til bruk av eksterne mentorer i programmet og innkjøp av opplæringspakke med DVD-er og manual.

Tidsbruken for den enkelte gruppeledere er også relativt omfattende. I de to kommunene vi refererer til har gruppelederne inngått avtaler knyttet til frikjøp. I tillegg til å lede selve workshopen skal de forberede seg grundig, oppsummere og følge opp i etterkant. I opplæringsfasen er det behov for ekstra tid til å sette seg inn i og bli fortrolig med en detaljert manual. Dessuten må man gjøre seg kjent med de ulike virkemidlene som programmet benytter, bl.a. en omfattende bruk av videovignetter. I tillegg må de forberede seg til og gjennomføre veiledning med mentor, hvor gjennomgang og bruk av videoopptak fra workshopene er et viktig arbeidsredskap. Tidkrevende er også arbeidet med å kontakte og følge opp de enkelte deltakerne enten direkte på arbeidsplassen, per telefon eller e-post mellom workshopsamlingene.

Utvelgelse av gruppeledere og rekruttering av deltakere

Gruppelederrollen er sentral i dette programmet. Det å vektlegge grundig opplæring og sertifisering i programmet har sammenheng både med betydningen av programlojalitet, at man skal være lojal mot programmets rasjonale og innholdskomponenter, og betydningen av å ha en klar pådriver- og oppfølgingsrolle. De skal fungere som prosess- og innholdsledere i gjennomføringen av workshopene, og de skal gi veiledning og tilbakemelding til deltakerne i løpet av det halvåret deltakeren følger workshopene. I tillegg er det forventet at de får et lokalt kommunalt ansvar med å følge opp programmet bl.a. gjennom oppfølgingssamlinger.

I den lokale utvelgelsesprosessen ønsket begge kommunene å rekruttere ressurspersoner i det lokale støtte- og hjelpeapparatet i kombinasjon med å bruke motiverte og

En annen forutsetning for at implementeringen skal lykkes er at virksomhetene fungerer som lærende organisasjoner hvor det utvikles en forståelse for at også de voksne må gå inn i en utviklings- og endringsprosess.

kompetente medarbeidere fra skole og barnehage. Melhus ønsket å ha åtte gruppeledere, hvorav tre plasser var øremerket medarbeidere fra PPT, men de ville bruke tid og ressurser på å velge ut de øvrige fem kandidatene. Derfor valgte de å engasjere MKA til å gjennomføre opplæring i programmet med 14 deltakere. Deltakerne hadde meldt seg på med sikte på å bli vurdert til å gå videre som gruppeledere. Kommunen satte opp et sett med kriterier for utvelgelse som deltakerne ble gjort kjent med på forhånd. Dette var kriterier knyttet til kompetanse, arbeidsforhold, motivasjon og egnethet. Det var rådmannen som gjorde den endelige innstillingen etter anbefaling fra den lokale arbeidsgruppen. Den endelige sammenstillingen av gruppeledere bestod av tre PPT medarbeidere, fire lærere (flere av disse hadde førskolelærerbakgrunn) og en førskolelærer i barnehagen. Det er en fordel, men ingen forutsetning, at de som ønsker å bli sertifisert som gruppeleder selv har fått anledning til å gjennomføre opplæringen med 6 workshoper.

I Bjugn ble utvelgelsen av gruppeledere gjort av oppvekstsjef. Her valgte man i tillegg til å hente deltakere fra PPT, skole og barnehage å ta med en helsesøster og en miljøterapeut fra helsestasjonen. I alt omfattet det 6 deltakere med solid tverrfaglig kompetanse. Ved å inkludere alle etater som jobber med barn gir det kommunen noen spennende utviklings- og implementeringsmuligheter. Ettersom deltakerne i Bjugn ikke hadde vært igjennom hele eller deler av grunnopplæringen slik de valgte å gjøre det i Melhus, bestemte de seg for å vente med

å starte grupper til nyåret 2007 og bruke høsten 2006 til å gå igjennom programmet sammen og forberede seg grundig.

Når det gjelder rekrutteringen av gruppedeltakere til workshopene, valgte begge kommunene å lage en plan som over tid skulle omfatte alle ansatte på småskoletrinnet og i barnehagene. Det ble også åpnet for at lærere på mellomtrinnet fikk tilbudet. I Bjugn kommune omfattet opplæringen i tillegg ansatte i PPT, helsestasjonen og barnevernet.

På grunn av belastningen for enhetene med å ta ut mange medarbeidere og skaffe vikarer til workshopdagene, var det vanligvis kun to ansatte fra hver arbeidsplass som fikk opplæring samtidig. Fra de større arbeidsplassene kunne det være noen flere. Vel så viktig har det vært å prioritere deltakere fra samme trinn på workshopene samtidig. Innbydelsen til å delta gikk ut via rektorer/styrere og ansatte kunne melde seg på. Det ble startet to og tre kurs parallelt, og de ble fylt opp med 12–15 deltakere. De som ikke fikk plass stod på venteliste til neste runde. Det ble understreket i begge kommunene at man det første året måtte ta hensyn til at dette var en langsiktig og omfattende satsning hvor en gruppe ansatte skulle få opplæring og bli sertifiserte som gruppeledere. Hver enkelt gruppeleder må igjennom to runder med 6 workshops for å kunne bli sertifisert. I denne prosessen ville kommunen samtidig få bygd opp kompetanse blant mange av sine ansatte. I løpet av de to første rundene med grupper har over hundre ansatte i Melhus og nærmere åtti i Bjugn deltatt på workshopopplæringen.

Trening og opplæring i gjennomføringsfasen

Workshopgruppene består av ansatte i skole, barnehage, SFO, PPT og annen kommunal virksomhet som jobber med barn. Opplæringen omfatter ansatte både med og uten profesjonsutdanning. Hovedtyngden av deltakerne kommer fra skole og barnehage. Gruppene er blanda med ansatte i ulike kommunale virksomheter. En slik felles opplæring åpner for nye muligheter i det helhetlige arbeidet, ikke minst knyttet til overgangsproblematikk.

Hver workshop varer 7 timer, og det legges vekt på å ha tilgjengelig teknisk utstyr som tv/video/DVD-spiller/prosjektor, luftige og lyse lokaler, gode stoler og servering av frukt og forfriskninger. Deltakerne betraktes som ressurspersoner som har mye å lære av hverandre. På Workshopene inviteres de inn i en aktiv samarbeids- og partnerskapsprosess hvor ulike virkemidler tas i bruk. Det er utstrakt bruk av videovignetter for å trigge diskusjon og få fram gode prinsipper. De trener på ulike strategier i konkrete situasjoner ved bruk av rollespill. Det legges vekt på å utvikle konkrete atferdsplaner for enkeltbarn som deltakerne følger opp og prøver ut i praksis på egen arbeidsplass mellom samlingene. Deltakerne får også andre konkrete arbeidsoppgaver som de skal ta med tilbake og arbeide videre med på egen arbeidsplass. Dette «hjemmearbeidet» oppfordres de til å gjøre i samarbeid med den eller de som deltar samtidig med dem på opplæringen. De oppfordres også til å involvere andre kollegaer. De får oppfølging og tilbakemelding på e-post eller på telefon av gruppelederne mellom hver samling. Gruppelederen gir skriftlige konkrete tilbakemeldinger på arbeidet med atferdsplaner. I en av kommunene sender deltakerne inn atferdsplanen til gruppelederne og får tilbakemelding på e-post mellom samlingene.

Det avsettes god tid på alle samlingene for at deltakeren skal få dele sine erfaringer med utprøvingene. Tilbakemeldingene fra deltakerne tyder på at mange opplever at de med støtte i opplæringen, og med egen og kollegers innsats, får til viktig endringsarbeid hvor de ser positive resultater både for enkeltbarn og grupper av barn. Samtidig kommer det fram at de er avhengig av å kunne sette av tid for å kunne gjennomføre dette arbeidet. Det pekes på nødvendigheten av at arbeidet forankres i skolens konkrete planer og tiltak. Hver enkelt deltaker bruker både bundet og ubundet tid i dette arbeidet. I tillegg til

utprøvingen i klasse, eller på avdeling, skal de lese gjennom en fagbok som følger opplæringen (Webster-Stratton, 2005). Denne boken er oversatt til norsk, og det er også alt det materialet som deltakerne får utdelt på workshopene.

Gruppelederne jobber parvis og som team i implementeringsarbeidet og bruker mye tid på både for- og etterarbeid. I begge kommunene har det vært satt av en tidsressurs til gruppeledernes forberedelses- og etterarbeid. Dette er en helt nødvendig forutsetning. Denne ressursen varierer litt fra kommune til kommune. Første gjennomkjøring tar spesielt mye tid. Det er krevende å sette seg inn i og bli fortrolig med et manualbasert program. Videovignettene er teksten på norsk, og arbeidsarkene til deltakerne og en teoribok (Webster-Stratton, 2005) som følger programmet er oversatt, men manualen finnes kun på engelsk. Selv om språket er relativt enkelt, er dette en ekstra utfordring for gruppelederne. Manualen fungerer klart rettleiende og styrende, men etter hvert som man blir kjent med programmet oppleves manualen mer som en god støtte som man innenfor visse rammer kan tilpasse lokale forutsetninger.

Veiledning av gruppelederne

Gruppelederne får veiledning av mentorer gjennom hele opplæringen. Mentorene er selv gruppeledere med lang erfaring som i tillegg har gått igjennom en grundig opplærings- og godkjenningssprosess for å bli sertifisert som mentorer. Mentoren gjennomfører tre veiledningstreff med gruppelederne på første runde (à 6 Workshops) og to på andre. I tillegg til disse veiledningssamlingene gir mentorene fortløpende veiledning og oppfølging på e-post og telefon etter behov. Veiledningssamlingene foregår gruppevis med 4–8 deltakere og varer fra 4–5 timer. Sentralt i veiledningen er videovurdering. Alle workshopene blir videofilmet. Dette blir avklart med alle gruppedeltakerne. Gruppelederne har med seg videoklipp fra workshopene på veiledningssamlingene. De fokuserer på en problemstilling de ønsker tilbakemelding på. Gruppelederne får respons på seg sjøl og de problemstillingene og utfordringene de trenger hjelp til. Som i programmet forøvrig legges det vekt på å fokusere på det positive, det som deltakeren lykkes med og får til. Samtidig får de innspill i forhold til områder de ønsker å forbedre seg på. På veiledningssamlingene må også

Etter en innføringsfase med sterkt engasjement og mye fokus er det en fare for at «lufta går ut av ballongen» etter en tid.

gruppelederne legge fram skriftlig dokumentasjon på at de gjennomfører programmet i tråd med intensjonene, samt deltakernes evalueringsskjema fra hver workshop.

Veiledningen bygger på prinsipper i samarbeidsprosessen hvor ulike elementer av gruppelederfunksjonen blir vurdert. Det omfatter bl.a. gruppeledernes:

- evne til å inkludere deltakerne og skape trygghet i gruppa
- kjennskap til programinnholdet og måten dette blir formidlet på
- evne til å identifisere deltakernes sterke sider gjennom positiv feedback
- evne til å møte kritikk og motstand på en respektfull måte
- ferdigheter i å ta i bruk de ulike elementene og virkemidlene i programmet
- evne til å bygge en partnerskapsprosess med deltakerne

Foreldreinvolvering

Foreldreinvolvering er en viktig faktor i implementeringsarbeidet. Foreldreinvolveringen foregår på flere plan. Barnehager og skoler som sender personalet på kurs har på generelt plan informert foreldrene på de ulike trinnene om dette engasjementet, enten gjennom skriftlig informasjon til hjemmene eller ved å ta det opp som tema på foreldremøter. Når en av de ansatte i løpet av kurset jobber med en atferdsplan overfor et bestemt barn, presiseres det at lærerne må avklare på hvilken måte foreldrene skal involveres og orienteres. I tillegg har en del skoler og barnehager som har startet med opplæringen, tatt opp og presentert programmet for hele foreldregruppen på temamøter. I disse sammenhengene har ofte gruppelederne i kommunen blitt invitert og bedt om å orientere.

Den viktigste involveringen av foreldrene skjer likevel rundt det enkelte barn i klassen/gruppa eller på avdelingen. Opplæringen av deltakerne understreker gjennom hele kurset betydningen av å ha et nært samarbeid med foreldrene, enten det gjelder arbeidet med å motivere barnet gjennom ros og oppmuntring, utarbeiding av en belønningsplan eller gjennomføringen av et konsekvenshierarki.

Sertifisering

Kommuner eller virksomheter som ønsker å starte opplæringen i programmet med å utdanne egne gruppeledere må ta kontakt med ett av de to fagmiljøene, MKA i Trondheim eller Universitetet i Tromsø, som driver opplæring av gruppeledere. Når en avtale om opplæring er inngått og utvelgelsen av gruppelederkandidater er gjennomført, må deltakerne først delta på en tre dagers oppstart-workshop. Ansatte i kommuner og virksomheter som ikke har tatt endelig stilling til om de vil forplikte seg til å gjennomføre sertifiseringen vil også kunne få tilbud om plass på en oppstart workshop med sikte på å komme til en nærmere avklaring. I løpet av disse tre dagene får de en innføring i programmets rasjonale, bakgrunn og hovedtemaene i programmet. Dessuten legges det stor vekt på å forberede gruppelederne på selve gruppelederprosessen og den samarbeids- og partnerskapstenkningen (collaborative process) som opplæringen bygger på. Deretter kan de starte grupper på egen virksomhet eller i egen kommune. De må gjennom to runder med 6 workshops og får veiledning av en mentor gjennom hele denne prosessen, tre veiledningstreff i første runde og to i andre. Gruppesevensene blir videofilmet og disse opptakene er en viktig del av lærings- og veiledningsprosessen. En redigert video etter minimum to workshop-runder som viser at de behersker alle sider av programmet, er med å danne grunnlag for en endelig godkjenning. Ved utgangen av 2007 vil de første gruppelederne i de to kommunene bli sertifisert.

Oppfølging – vedlikehold

Når det gjelder både oppfølging og vedlikehold, er prosessen kommet relativt kort i begge kommunene, men den sterke lokale forankringen både i kommunene sentralt og på enhetsnivå lover godt. Investeringene som er gjort i utvelgelse og opplæring av gruppeledere er grundige og langsiktige. Det er enten laget, eller i ferd med å bli utarbeidet, planer for å sikre at alle aktuelle ansatte får gjennomført opplæringen. Planene for oppfølging av deltakerne som har gjennomført opplæringen i programmet er todelt. For det første knytter oppfølginga seg til det arbeidet som videreføres av gruppelederne. For det andre knytter det seg til det arbeidet som gjøres på enhetene. Alle deltakerne fra skole og barnehage og annen kommunal virksomhet i begge kommunene blir invitert på en

Det er krevende å sette seg inn i og bli fortrolig med et manualbasert program.

oppfølgingssamling i regi av gruppelederne ca. et halvt år etter endt workshopopplæring. Dessuten har gruppelederne i de to kommunene etablert gode samarbeidsnettverk og vil fortsette som pådrivere lokalt. En forutsetning for dette er selvsagt at kommunen prioriterer arbeidet og setter av nødvendige ressurser. I avtalene som kommunene har inngått med mentorene legges det opp til at gruppelederne skal delta på konsultasjoner hvert halvår sammen med andre gruppeledere. Her vil de få anledning til å ta opp ulike problemstillinger, ha med videokutt og få tilbakemelding på sitt arbeid basert på de samme prinsippene som den mer systematiske veiledningen de fikk under sertifiseringsprosessen. Gruppelederne er sentrale i å opprettholde lokalt engasjement og videreføre programmet.

Oppfølgingsprosessen ute på enhetene innebærer at de som har vært igjennom opplæringen holder fast ved de nye metodene og strategiene som de har lært og prøvd ut. De arbeidsredskapene som er tatt i bruk som økt bevissthet om proaktive strategier, fokus på ønsket atferd, bruk av atferdsplaner, konsekvenshierarkier og belønningssystemer må videreutvikles og evalueres. Denne innsatsen forutsetter at de lokale virksomhetslederne tar sitt ansvar for oppfølging og sikrer nødvendige rammer og ressurser på den enkelte arbeidsplass. Hvis ikke vil oppfølgings- og vedlikeholdsarbeidet bli vanskelig. I avtalene som er inngått om opplæring i kommunene, forplikter kommunene seg til å sette av nødvendige ressurser og nedfelle arbeidet i lokale virksomhets- og kompetanseplaner. Ettersom begge disse to kommunene har gjennomført en solid satsning, er det naturlig å forvente at dette vil bli ivarettet på en god måte også i oppfølgingsperioden.

Evaluerings

Lærerprogrammet i «De utrolige årene» har i motsetning til foreldreprogrammet og det klinikkbaserte barneprogrammet «Dinosaur-skolen» ennå ikke blitt grundig evaluert under norske forhold. En slik evaluering skal etter planen gjennomføres i løpet av de to nærmeste årene, og dette har blitt sterkt anbefalt av faggruppen som har vurdert de ulike programmene (Nordahl mfl., 2006). Når programmet likevel er anbefalt tatt i bruk her i Norge, er det gjort med grunnlag i resultatene som har framkommet gjennom omfattende forskning av lærerprogrammet, ikke minst i USA.

Det foreligger ingen evalueringsstudie av effekten av programmet i disse to kommunene. Det som er evaluert er deltakernes nyttevurdering av opplæringen. Denne evalueringen omfatter to kilder. For det første den systematiske evalueringen som deltakerne i opplæringen gir på hver enkelt samling samt en litt mer omfattende evaluering ved kursets slutt. For det andre så foreligger det en mastergradsoppgave av to studenter ved UiO (Busch og Smedsplass, 2007), som har gjennomført en survey blant deltakerne i programmet fra Oslo og Melhus kommune. De har undersøkt i hvilken grad personalet som har deltatt i opplæringen har fått økt handlingskompetanse i generell klasseledelse og håndtering av elever med atferdsproblemer. Konklusjonen deres er at utvalget, 73 lærere og assistenter fra to kommuner, oppgir signifikant større grad av bevissthet etter endt kursrekke i de ulike temaene i Webster-Strattons lærerprogram. Dette er ikke en undersøkelse om endring av lærerpraksis eller atferdsendring hos elever. Den sier derimot noe om programmets innflytelse på deltakernes bevissthetsnivå knyttet til sentrale tema som forebygging og håndtering av problematferd.

Når det gjelder kursdeltakernes egenevaluering av hver enkelt workshop, så gjøres de på et standardisert skjema. Det er en firedelt skala fra «ikke til stor hjelp» til «stor hjelp» i forhold til fire ulike områder: innholdet i workshopen, eksemplene i videovignettene, gruppeledernes innsats og gruppesamtalene samt et åpent felt for andre kommentarer. Ved gjennomgang av alle disse evalueringene, er de positive tilbakemeldingene dominerende, fra «til litt hjelp» og «til stor hjelp», hvorav den høyeste skåren er i flertall. I tillegg så rapporterer begge kommunene at etterspørselen om å få delta i opplæringen er god, kursene er fullsatte, og tilbakemeldingene er gode. I sum bidrar dette til å kunne konkludere med at programmet har fått en positiv mottakelse blant de ansatte i skole og barnehage i disse to kommunene.

Når det gjelder oppfølging og effekt av opplæringen ute i skole og barnehager, har vi som nevnt ingen systematisk dokumentasjon av dette foreløpig. Men de tilbakemeldingene vi har fått fra deltakere, gruppeledere og virksomhetsledere peker entydig på at det skjer en positiv endring av praksis i tråd med programmets intensjoner. En annen viktig kilde her er PPT som melder at de gjennom sine besøk og observasjoner

ser gode resultater av at skoler og barnehager har deltatt i opplæringen.

Det vil likefullt være behov for å utvikle konkrete evalueringsverktøy i kommunene som kan etterprøve og med langt større presisjon avklare i hvilken grad arbeidet videreføres på enhetene. Dette vil være en god indikasjon på om det omfattende arbeidet som er lagt ned blir videreført på en god måte. Jevnlig evaluering vil kunne gi kommunene den dokumentasjonen de vil trenge for å kunne justere innsatsen.

Oppsummering

Vi har valgt å gi en ganske detaljert beskrivelse av det omfattende og sammensatte arbeidet som er gjort i disse to kommunene med å implementere lærerprogrammet. Ettersom dette på alle måter er et nybrottsarbeid, tror vi det vil være av interesse å kunne trekke noen viktige lærdommer for andre kommuner som ønsker å sette i gang med implementering av dette programmet og eventuelt andre manualbaserte programmer. Vi vil oppsummere de viktigste lærdommene i 8 punkter:

- Avklar lokalt hva som er behovene, lag en plan og bruk tid på å forankre innsatsen og prioriteringen blant virksomhetslederne og de ansatte.
- Implementeringen av programmet må forankres ikke bare i kommunens overordna planer og prioriteringer, men også på den enkelte virksomhet, på den enkelte avdeling og på klasse/gruppe/trinn nivå.
- Arbeidet med programmet må inngå som en del av den kommunale tjenesteytingen.
- Gruppelederne er nødvendige pådrivere og er viktige for kvalitetssikringen. Bruk tid på å velge ut de lokale gruppelederne. Det er en fordel, men ingen forutsetning, at de har fått muligheten til å gjennomføre egen opplæring med 6 workshops før de starter gruppelederopplæringen.
- Sett av nødvendige ressurser til forberedelser og etterarbeid for gruppelederne både under sertifiseringsprosessen og i vedlikeholdsperioden etterpå.
- Tenk tverrfaglig. Rekrutter gruppeledere fra de lokale kompetansemiljøene (PPT, helse og barnevern)

sammen med dyktige fagpersoner som jobber i skole og barnehage.

- Bruk mulighetene som gjennomføringen av programmet inviterer til når det gjelder å se skole og barnehage i nærmere sammenheng.
- Utarbeid lokale evalueringsverktøy som et redskap for å gjennomføre jevnlig evalueringer med sikte på en god oppfølging og utvikling av programmet.

LITTERATUR:

- ARNESEN, A., T. OGDEN OG M-A. SØRLIE (2006). *Positiv atferd og støttende læringsmiljø i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- BUSCH, T. OG J. SMEDSPASS (2007). *Webster-Stratton – lærerprogrammet – et nyttig instrument?* Masteroppgave Institutt for Spesialpedagogikk, UIO.
- LAMER, K. (2001). *Du og jeg og vi to – Teoriboka*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- LARSSON, B. (2005). Evaluering av lærerbasert intervensjon for barn med alvorlige atferdsproblemer i barnehage og skole. Prosjektbeskrivelse (upublisert) RBUP, NTNU.
- NORDAHL, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse: En beskrivelse av og evaluering av LP-modellen*. NOVA rapport 19/05.
- NORDAHL, T., Ø. GRAVROK, H. KNUDSMOEN, T. LARSEN OG K. RØNES (2006). *Forebyggende innsatser i skolen. Rapport fra forskergrupper oppnevnt av Utdanningsdirektoratet og Sosial og helsedirektoratet om problematferd rusforebyggende arbeid, læreren som leder og implementeringsstrategier*. Sosial- og helsedirektoratet og Utdanningsdirektoratet.
- ROLAND, E. OG D. GALLOWAY (2004). *Can we Reduce Bullying by improving Classroom Management?* ACP Occasional Papers, 23. 34–40.
- TVEIT, A. (2002). Små barn med atferdsvansker. Webster-Strattons lærerprogram. *Spesialpedagogikk*, 10, 16–19.
- WEBSTER-STRATTON, C. OG M. HAMMOND (1997). Treating children with early-onset conduct-problems. A comparison of child and parent training interventions. *Journal of consulting and clinical psychology*, vol. 65 nr. 1, s. 93–109.
- WEBSTER-STRATTON, C. OG M. J. REID (2003). Treating conduct problems and strengthening social emotional competence in young children (ages 4–8): The Dina Dinosaur treatment program. *Journal of Emotional and Behavioural Disorders*, 11, 130–143.
- WEBSTER-STRATTON, C. OG M. J. REID (2004). Strengthening social and emotional competence in young children – The foundation for early school readiness and success: Incredible years Classroom and Social skills and Problem-Solving Curriculum *Journal of Infants and Young Children*, 17.
- WEBSTER-STRATTON, C. (2005). *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn?* Oslo: Gyldendal forlag.

Barns psykiske helse i skolen og betydning for lærerrollen

– Lærerrollen i småskolen og betydningen av relasjonsbygging til elever med psykososiale problemer

Denne artikkelen gir et teoretisk og forskningsbasert resonnement omkring tilnærming til barn med psykososiale problemer. I en kommende artikkel vil forfatteren presentere data fra intervjuer med lærere som har arbeidet med relasjonsbygging i sitt miljø.



Frode Adolfsen er rådgiver ved
Universitetet i Tromsø, RBUP Nord.

Psykisk helse handler blant annet om hvordan barn har det, og hvordan de takler de påkjenninger de blir utsatt for i dagliglivet. Psykiske vansker hevdes å være det viktigste helseproblemet blant barn og unge i dag. Dette gir seg blant annet uttrykk i at det er psykososiale problemer og atferdsvansker som dominerer bildet innen skolehelsetjenesten, og ikke den tradisjonelle somatisk problematikken (Lie, Nordhagen & Grøholt, 1995).

Psykisk helse er en sammensetning av kognitive, emosjonelle og sosiale kapasiteter som vi trenger for å:

- Forsterke vårt velvære
- Skape sosiale nettverk og nære relasjoner
- Utvikle oss mentalt og fysisk
- Redusere risikoer for problemer og sykdom også senere i livet

Artikkelen har til hensikt å belyse relasjonsbygging med elever med psykososiale problemer. Mot slutten gjøres noen antakelser omkring refleksjon som virkemiddel for utvikling av praksis.

Forekomst av psykiske problemer blant barn i Norge

Den nyeste undersøkelsen som omhandler psykisk helse for barn er Barn i Bergen undersøkelsen. Undersøkelsen drives av Regionsenter for barn og unges psykiske helse (RBUP vest) og Helse vest. Målet med Barn i Bergen undersøkelsen er å få ny og bedre kunnskap om barns mentale helse og utvikling i Norge i dag. Undersøkelsen tar sikte på å få vite mer om barns følelsesmessige utvikling, hvor mange barn som viser tegn til ulike problemer og hvordan de påvirker barnet i hverdagen – hjemme, i fritiden og på skolen.

Resultater fra *Barn i Bergen* viser at opp mot 15 % av barn i alderen 7–9 år har så store psykososiale problemer at det påvirker deres evne til å fungere i dagliglivet. Undersøkelsen baseres på lærerrapportering og foreldrerapportering i et utvalg på N=9430 barn. Man finner at barn med atferdsforstyrrelser som ADHD har god hjelp fra hjelpeapparatet. Man finner bare at en liten del av de barna med emosjonelle problem er

i kontakt med hjelpeapparatet (ca.13 %). Det kan tyde på at man ikke i like stor grad oppdager barn med mindre synlige problemer (Heiervang et al. 2007, s. 446).

«internalizing problems are less disruptive and less likely to come to the attention of parent and teachers».

Henviste barn til PPT

Stadig flere barn henvises til Pedagogisk Psykologisk Tjeneste (PPT). Tall fra Troms viser en økning på opp mot 30 % de siste fem årene. Omlag 40 % av barn henvist til PPT blir henvist for psykososiale problemer, tilpasningsvansker eller liknende.

Med disse tallene som utgangspunkt vil jeg gjøre noen betraktninger om betydningen av relasjonsbygging mellom lærer og elever med psykososiale problemer. Det er også et faktum at barn tilbringer mer tid i skole og SFO enn det som var tilfellet for noen år siden. Dette gjør at lærere stilles overfor store krav med hensyn til den personlige og yrkesetiske siden av lærerrollen.

Psykososiale problemer og dyktige lærere

Psykososiale problemer kan defineres som (Befring, 2004, s. 253).

«barn med problematferd, atferds- eller tilpasningsvansker, atferdsvansker, utagerende eller innagerende, engstelige barn og barn og unge med sosiale eller emosjonelle problemer».

Læreren er det viktigste læremiddelet i skolen (L-97). Norske skoleforskere (Klette, 1998; Olweus, 1998 og Nordahl, 2005) peker på egenskaper ved lærerrollen som har vist seg å være gunstige for læringsmiljøet og for elevenes læringsutbytte.

En autorativ stil hos læreren har vist seg å være gunstig for læringsmiljøet. Det innebærer en lærer som stiller krav til elevene og gir konstruktive tilbakemeldinger. Videre er trekk som å vise kontroll og varme overfor elevene gunstige for læringsmiljøet.

Prinsipper for en dyktig lærer skriver E. Befring om i den *«forløysande pedagogikken»* fra 2002. Befring omtaler trekk ved den kompetente lærer. Jeg har valgt å trekke ut noen aspekter som er særlig relevant for lærere i småskolen. Lærerdyktighet innbefatter kompetanse på flere områder: pedagogisk, faglig og yrkesetisk kompetanse (Bergem, 2005). I den yrkesetiske kompetansen ligger forhold som lærerens personlige stil og evne til å fremstå som en god modell for barna. Befring beskriver en dyktig lærer som raus og engasjert. Å være raus med elevene handler om å gi de mye positive tilbakemeldinger og oppmuntring for forsøk og prestasjoner i skolen. Det være seg både sosiale og skolefaglige ferdigheter. Å kunne noe som er viktig i barn og unges liv er et viktig element hos en dyktig lærer. Da kan det være lettere for en lærer å komme i dialog med elever. Hvis læreren vet hva en elev er interessert i, og hva som engasjerer eleven, kan det være en innfallsport til å komme i god kontakt med eleven. Det er videre sentralt å forstå at barn er forskjellige og at de på den måten også er sårbare og robuste samtidig. Variasjon i elevmassen er en naturlig del av arbeidet, og da er det nødvendig å kunne tilrettelegge for hver enkelt elev. Å tilrettelegge for enkeltelever innebærer bl.a. å gi rom for fordyping, konsentrasjon og talent hos elever (Befring, 2002).

Lærere som arbeider etter nevnte prinsipper vil også kunne oppdage elever som har problemer av en slik art at de trenger hjelp. Betydningen av lærere som er sensitive i sitt engasjement overfor elevene er av stor betydning i dagens skole.

Mellommenneskelige relasjoner er også kunnskap, ferdigheter og selvinnsikt.

«School personnel are in a central position in a child's early problem recognition» (Sourander et al. 2005, s. 586).

Det bør være en klar målsetting å øke tilgjengeligheten for å oppdage og iverksette tiltak for barn med psykososiale problemer i småskolen. Det kan være mange gode beskrivelser av en dyktig lærer og retningslinjer for hvordan lærere bør opptre i klasserommet. Likevel er de fleste lærere i småskolen i dag ganske autonome. Det betyr at til sist er det lærerens egne oppfatninger og tolkninger av de betingelsene som ligger til grunn som blir gjeldende. Da vil også lærerens pedagogiske grunnsyn komme til uttrykk gjennom handling. Pedagogisk grunnsyn bygger i korte trekk på lærerens oppfatning av seg selv, sitt arbeid og syn på barn og barndommen (Arnesen, 2004).

Relasjonelle ferdigheter i lærerrollen

Edwardsen (2004) beskriver sider ved en skole som er rik på handling, og han vektlegger relasjonenes betydning. Han skriver at relasjoner og handlinger er grunnleggende meningsfulle. Vi mennesker handler relasjonelt, og virkelighetens grunnenhet er relasjonen. Mellommenneskelige relasjoner er også kunnskap, ferdigheter, forståelse og selvinnsikt. Disse fenomenene kopper seg som erfaring og personlig beredskap hos oss mennesker (Edwardsen, 2004). Med det kan vi forstå at våre relasjonelle erfaringer og kunnskaper blir en del av vår væremåte. Mye av denne personlige beredskapen kommer til uttrykk gjennom våre handlinger.

Å arbeide med relasjoner handler i stor grad om å bygge tillit. Tillit bygger blant annet på ærlighet, respekt og evne til å lytte til elevene. Ut fra dette forstår vi at tillitt er noe som må bygges, og at læreren er den ansvarlige. Respekt oppnås blant annet gjennom å forstå elevens situasjon. Relasjonene en lærer har til en elev som han/hun daglig underviser kalles for en personlig relasjon. I kraft av sine roller som elev og lærer tvinges de inn i en relasjon (Askland og Sataøen, 2000). Relasjonen vil aldri kunne bli symmetrisk, fordi læreren har et overordnet ansvar for læring ved elevrollen. Relasjoner preges av å gi og ta. Relasjoner krever at vi gir av oss selv for å oppnå tillitt og på den måten kan vi forvente noe fra eleven. Kommunikasjonen

mellom lærer og elev vil være avgjørende for den videre utviklingen av samhandlingen. Forholdet og kommunikasjonen mellom lærer og elev vil endre seg over tid, men fundamentet og varigheten i forholdet vil hvile på det grunnleggende tillitsforholdet som lærer og elev har bygd opp (Hundeide, 2003).

Hvert barn har sin historie og oppvekst med seg når de kommer inn på en fremmed arena (skolen) der læreren skal være veileder og veiviser. Læreren påvirkes av de relasjonene de står i på fritiden. Lærerne må tenke gjennom hvordan de skal forholde seg til relasjonene til elevene, og hvordan han/hun skal forholde seg i relasjonene. Først er det viktig å tenke gjennom hvilke prosesser som påvirker relasjonene, for deretter å handle hensiktsmessig ut fra hva relasjonen vil være tjent med. Lærer-elevforholdet ligger nærmest det vi kan definere som en nær relasjon. Relasjoner preges av forholdets samspillshistorie. Hvordan ble man kjent og hva har relasjonen vært preget av tidligere (Askland og Sataøen, 2000)? Forventningene lærer og elev har når de møtes og skal etablere et relasjonsforhold. I lærer-elevforholdet er det allerede noen forutsetninger fordi læreren skal bistå barnet med læring i forhold til læreplanen. Ubevisste rolleforventninger kan stå i motsetning til de forventede rollene. Elevens tidligere erfaringer med lærer-elevforhold vil ha betydning for etableringen av nye relasjoner til lærere. Foreldrenes sosioøkonomiske status, skoleliv og relasjoner til lærere generelt vil også ha betydning for barnets evne til å etablere et lærer-elevforhold.

Relasjonen lærer-elev

Et relasjonelt perspektiv står ikke i motsetning til andre teoretiske retninger som for eksempel psykodynamisk, sosiologisk eller sosial-kognitiv læringsteori. Et relasjonelt perspektiv ser jeg på som et overordnet perspektiv som står sammen med andre teoretiske retninger. I et relasjonelt perspektiv forsøker vi å forklare atferden ut fra gjensidig påvirkning gjennom samhandling, og rasjonelle handlinger som gir sammenheng og mening for lærer og elev. De relasjonelle forholdene er vesentlig for hvordan kontakten mellom lærer og elev tar form og utvikler seg.

Ved å ta utgangspunkt i et relasjonelt perspektiv skaper lærerne gode forutsetninger for samhandling med barn. En tilnærming der vi forsøker å forstå barnets forutsetninger og

Å tilrettelegge for enkeltelever innebærer bl.a. å gi rom for fordyping, konsentrasjon og talent hos elever.

kontekst samt å systematisk arbeide med relasjonsbygging vil kunne bidra til utvikling i positiv retning for barnet. Gjennom relasjonsbygging vil lærere kunne tenke helhetlig og skape gode betingelser for barn med psykososiale problemer.

Jeg ønsker å sette fokus på dette perspektivet blant annet fordi jeg opplever at dette området er utfordrende og vanskelig for lærere i en hektisk skoledag. Tallene fra Barn i Bergen undersøkelsen (Heiervang et al., 2007) bekrefter at ganske mange barn sliter med psykososiale problemer. Samtidig mener jeg at de relasjonelle sidene ved lærer-elevforhold er essensielt for å komme i læringsposisjon til barn med psykososiale problemer. Relasjonsbygging er komplisert og utfordrende for lærere. Det krever at man har et reflektert forhold til seg selv som person og i lærerrollen. Relasjonsbygging berører de personlige sidene hos lærere som deres grunnholdninger og verdier. Lærernes evne til relasjonsbygging blir et uttrykk for deres væremåte.

En relasjonell væremåte kan relateres til eksistensialistisk teori der man inntar et subjekt, -subjekt forhold til den man står i relasjon til (Schibby-Løvlie, 2002). Jeg beskriver det relasjonelle som en væremåte eller forståelse, og på den måten skiller jeg det fra et teoretisk begrep. En teori leder oppmerksomheten vår bort fra noe så vel som til noe. Det har en utvelgelsesfunksjon der visse aspekter ved omverden får vår oppmerksomhet. I neste omgang vil en lærers teori, holdninger og oppfatning av elever virke inn på måten han/hun er sammen med elevene på. Schibby-Løvlie (2002) skriver at metateori kan bevisstgjøre oss i forhold til den teorien vi legger til grunn for vår praksis.

Samspill lærer-elev

Mange forhold gjør seg gjeldende i samspill og samhandling mellom lærer og elev. Det er forhold ved lærer og forhold ved eleven som preger samspillet. Lærerens pedagogiske grunnsyn

er en basis for å forstå deres syn på seg selv, sitt arbeid og syn på barn og oppvekst.

Forhold ved barnet som har betydning for samspillet er både psykologiske faktorer for eksempel tilknytningsforhold og biologiske faktorer som for eksempel temperament. For samspillet blir det avgjørende hvordan disse faktorer virker inn. Dette samspillet kan forstås som en transaksjon der begge parter, lærer og elev, påvirker hverandre gjensidig. Når dette samspillet fungerer, snakker man om «Goodness of fit» (Thomas & Chess, 1999). Vi kan definere at det er samsvar mellom forventninger i miljøet og barnets disposisjoner, egenskaper og atferd.

Læreryrket – et praktisk og levende yrke

Læreryrket er først og fremst et praktisk yrke som dreier seg om praktiske handlinger sammen med elevene. Molander (1996) omtaler den praktiske kunnskapen som kunnskapens aktive og personlige side. Det er kunnskap som tilegnes gjennom praktisk handling og ikke fullstendig kan formuleres. Slik kunnskap bygger i stor grad på konkrete eksempler. Kunnskapen tilegnes gjennom praktisk handling – i de handlinger og bedømmelser lærerne gjør. Kunnskap som knyttes opp til konkrete eksempler beskrives av Molander som en levende kunnskap. En del av denne kunnskap knyttes også til begrepet taus kunnskap. Begrepet taus kunnskap skrev Polani om i sin bok «The tacit dimension» fra 1963. Den tause kunnskapen er at man vet mer enn man kan si. Implisitt i denne beskrivelsen ligger tenkningen om at menneskets læring innebærer mer enn det som kan uttrykkes verbalt eller uttrykkes i handling.

Den tause kunnskapen, eller den levende kunnskapen, uttrykkes også av Molander som knowing (Molander, 1996). Det betyr kyndigheten og utførelsen av levende kunnskap i samspill med elever. Denne kyndigheten er vanskelig å gjengi med beskrivelser, fordi den innebærer blant annet lærerens

Å arbeide med relasjoner handler i stor grad om å bygge tillit.

persepsjon og evne til å oppfatte situasjoner der og da. I fortsettelsen av denne artikkelen vil jeg fokusere på hvordan man i større grad kan få frem den levende kunnskapen gjennom systematisk bruk av refleksjon.

Refleksjon som verktøy for den levende kunnskapen

Systematisk bruk av refleksjon kan være et nyttig verktøy for å sette ord på den levende kunnskapen som lærerne har.

«Refleksjon over egen virksomhet er en sentral del av lærernes yrkespraksis; det sammenvevde og stadig foranderlige systemet av erfaringer, teorier og verdier som har betydning for praksis» (Handal og Lauvås 1999, s. 56).

I kunnskapsløftet 2006 står det eksplisitt at lærere hele tiden skal vurdere sin virksomhet og beskrive og målbære sitt arbeid med elevene. Dette gjelder også på området læringsmiljø og i forhold til den yrkesetiske siden av læreryrket som utgjør en sentral side av lærergjerningen. Gjennom å reflektere over handling i ettertid vil man kunne beskrive sider ved levende kunnskap som har foregått i samspill med elever. Gjennom bruk av kollegabasert veiledning vil man i ennå større grad kunne få beskrevet levende kunnskap. Forutsetningene bør være gode for bruk av refleksjon i skolen fordi lærere har en felles yrkesbakgrunn. De kjenner læreplaner og intensjoner for lærerarbeidet.

Refleksjoner over erfaringer hjelper oss å finne mening og se sammenhenger mellom handling og resultat. Dermed gis muligheten for å påvirke handlingsforløp (Knudsen, 1998).

I arbeid med elever med sosiale og emosjonelle problemer er det særlig relevant å reflektere over sin egen praksis, fordi samspillet med elever med slike problemer kan utgjøre store utfordringer for lærere i dag. Gjennom systematisk bruk av refleksjon vil man kunne avdekke gode tilnærminger og handlemåter med elever som utfordrer ekstra. Tilnærminger og handlingsmåter hos læreren er sider av levende kunnskap som kommer til uttrykk i samhandling med elevene.

Gjennom en systematisk fremgangsmåte er det sentralt at lærernes observasjoner av eleven og omgivelsene legges til grunn før man lager seg mål for arbeidet. På bakgrunn av observasjoner bør det kunne lages nokså presise beskrivelser av målsetninger med arbeidet. Deretter bør man vurdere stra-

tegier og fremgangsmåter som kan føre til at man oppnår målene (Doll, Zucker og Brehm, 2004). Bruken av disse strategiene bør det reflekteres over for å få frem sider ved den levende kunnskapen som lærere besitter og som kommer til uttrykk i handling med elever. Gjennom disse refleksjonene vil man kunne vurdere strategienes nytteverdi i samspillet med elevene, og også vurdere lærerens handlingsmåter som førte til at samspillet fungerte som man ønsket.

På den måten vil man også kunne beskrive sider ved levende kunnskap som kommer frem gjennom refleksjonene. Praksisen vil lærere kunne beskrive som god praksis i møte med elever med sosiale og emosjonelle problemer.

God praksis

God praksis bør ha som målsetting at elevene som står i fokus for utviklingsarbeidet får det bedre og mestrer hverdagen bedre. Lærere bør oppleve en bedre hverdag i sitt arbeid og foreldrene er tilfreds med tilbudet deres barn får i skolen. Gjennom å utlede prinsipper for god praksis vil lærerne kunne integrere prinsippene i sitt arbeid samtidig som de benytter sin erfaring og avgjør om prinsippene bør erstatte tidligere praksis (Weisz et. al, 2005). På den måten vil de reflektere over eksisterende praksis og eventuelt endre den ut fra nye erfaringer og prinsipper. Det blir en dynamikk av refleksjon over egen praksis samt å vurdere hvor vidt man bør erstatte eksisterende praksis med nye erfaringer.

I denne prosessen bør man også fortløpende evaluere sine mål for arbeidet for å vurdere om målene er realistiske og at man når målene. I mange tilfeller vil det være nødvendig at skolene samarbeider med andre kompetansemiljøer som PPT, høgskole eller universitet når det gjelder arbeid med barn med psykososiale problemer. Et slikt samarbeid vil så vel skolene og andre kompetansemiljøer ha nytte av.

Avsluttende kommentarer

Artikkelen er rettet mot spesialpedagoger, lærere, foreldre og andre med interesse for arbeid med barn med psykososiale problemer i skolen. Jeg har forsøkt å synliggjøre den personlige og yrkesmessige siden av lærerrollen. Videre har jeg fokusert på lærernes evne til relasjonsbygging med elever med psykososiale problemer. Kunnskap om barns psykiske helse samt at

lærere gis anledning til å arbeide med relasjonsbygging i skolen vil kunne påvirke både læreres og elevenes mestringsevne. Da blir skolen en mer tydelig og forebyggende arena for utvikling av psykososiale problemer blant elever.

Relasjonsbygging i skolen handler også om samspillet og dialogen med foreldre. Den kan ofte være utfordrende for lærere i tilfeller der barn sliter med psykososiale problemer. Betydningen av å arbeide med et godt foreldresamarbeid vil i stor grad påvirke det totale bilde av samarbeidet rundt elever med psykososiale problemer.



REFERANSER

- ARNESSEN, A. L.** (2004). Det pedagogiske nærvær. Abstrakt Forlag A/S.
- ASKLAND, L. OG S. O. SATAØEN** (2000). *Å høyre til*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- BERGEM, T.** (2006). I: Forebyggende innsatser i skolen. Rapport Utdanningsdirektoratet.
- BJØRNEBO, J.** (1958). *Pedagogikk og livssyn*.
- DOLL, B., S. ZUCKER OG K. BREHM** (2004). *Resilient classroom*. The Guildford press. New York.
- EDVARSEN, E.** (2004). Samfunnsaktiv skole – en skole rik på handling. Vallset: Oplandske bokforlag.
- HANDAL, G. OG P. LAUVÅS** (1999). *På egne vilkår*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- HEIERVANG, E. ET AL.** (2007). Psychiatric Disorders in Norwegian 8 to 10 year olds: An epidemiological survey of prevalence, risk factors, and service use.
- HUNDEIDE, K.** (2003). *Barns livsverden*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- MOLANDER, B.** (1996). *Kunnskap i handling*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- NORDAHL, TH. MFL.** (2005) *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- LÆREPLANEN 1997.**
- BEFRING, E.** (2002). *Skolen for barnas beste*. Oslo: Universitetsforlaget.
- SOURANDER, A. ET.AL.** (2006). Childhood predictors of male criminality: A prospective population-based follow-up study from 8 to late adolescence. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 45, p. 578–586.
- SCHIBBY-LØVLIE, A. N.** (2002). En dialektisk relasjonsforståelse. Oslo: Universitetsforlaget.
- THOMAS, A. OG S. CHESS** (1999). *Goodness of fit*: Clinical applications from infancy through adult life.
- WEIZ J. R. ET AL.** (2005). Promoting and protecting youth mental health thorough evidence-based prevention and treatment.



Lekser som stressfaktor i hverdagen

AV ROSE-MARI MOEN

Mange elever og foreldre opplever hjemmeleksene som en stressfaktor i hverdagen. De fleste skoleelevene deltar i ulike fritidsaktiviteter, behovet for fysisk aktivitet er stort, noen har lang bussreise til og fra skolen, og mange bor i to forskjellige hjem. Mens de voksne vanligvis avslutter arbeidsdagen sin på arbeidstedet, har elevene skolearbeid med seg hjem de fleste skoledagene.

På et foreldremøte jeg nylig var på, diskuterte vi temaet lekser. Noen foreldre opplever det vanskelig å få til et godt nok læringsmiljø hjemme. Det kan være fordi elevene på ettermiddags- og kveldstid ikke er så opplagte og konsentrerte som skolearbeidet fordrer. Spesielt vanskelig kan det bli for de elevene som strever med skolearbeidet, – de får ofte gjort mindre arbeid på skolen, og risikerer å få ei enda vanskeligere arbeidsøkt hjemme med leksene – uten lærerstøtte.

Når det gjelder lesing og lesetrening som skolen oppfordrer til på hjemmebane, stiller det seg annerledes. Lese-logger som innebærer registrering av barnas (og foreldrenes lesing for og med

barna!) oppleves av de aller fleste som positivt.

I Stortingsmelding nr. 16 (2006–2007) «og ingen sto igjen». Tidlig innsats for livslang læring kan vi lese at forskning viser at lekser bidrar til å forsterke sosiale ulikheter, stikk i strid med intensjonene; i stedet for å gi alle barn og unge like muligheter, er skolen med på å sementere og øke forskjellene i samfunnet. Stortingsmeldingen viser også til at i norsk skole – i forhold til et internasjonalt gjennomsnitt – gir man mest lekser, og følger dem minst opp.

Foreldrene har ingen klare forventninger om hvordan en skole uten pålagt skolearbeid hjemme kan bli en realitet, men ønsker å være med å påvirke en skolehverdag som går i denne retningen. Kanskje kan den kommende økningen av timer på barnetrinnet være et moment som bidrar til at også elevene får fullføre sin arbeidsdag i løpet av skoledagen?

Vi er opptatt av at ungene våre skal få så godt læringsutbytte som mulig, og tror kanskje at skoletiden må utvides noe – på en eller annen måte – dersom

skolearbeidet skal gjøres unna i skoletida. Kan det for eksempel innføres en noe lengre skoledag og legges inn tid til fordypning i skoletida? Hva med en fordypningsøkt der elevene kan arbeide med fag de har behov for/lyst til å arbeide med under veiledning av lærer? Eller kan annen organisering av skoledagen gi større læringsutbytte? Vil elevene yte større innsats i skoletida enn de gjør nå, dersom de har skoledagen som ramme rundt arbeidet sitt – og ikke behøver å gjøre skolearbeid hjemme?

På foreldremøtet ble vi enige om å finne ut mer om dette, og har sendt ballen videre til Foreldrerådet og til de ansatte ved skolen.

Mange skoler, elever og foreldre har allerede høstet erfaringer på dette området. Vi tar gjerne imot tips! Er interessen stor nok kan vi danne et nettverk for en leksefri skole. Ta gjerne kontakt! ■

Rose-Mari Moen
rosmoen@online.no
foreldrekontakt
Steigen

Store og sterke følelser i enkel tekst og strek

«Følelsesbiblioteket» ble lansert på Litteraturhuset 14. november. Foreløpig finnes det bøker om Sjenanse, Forelskelse og Sinne.

Det går an å stille spørsmål ved om det er mulig å lage små og letteste bøker om store og sterke og altoppslukende følelser. Forfatter og illustratør Anna Fiske har gjort nettopp det. Hun forteller om sinne, forelskelse og sjenanse ved hjelp av enkel tekst og klare illustrasjoner med snert og tydelig strek. På få sider får hun fram det noe essensielt om de følelsene hun har tatt for seg på en

treffende og humoristisk måte. Bøkene har både dybde og sjarm.

Bøkene er nok først og fremst laget for barn og unge som trenger enkel tekst, men disse bøkene kan alle ha glede av. I skolen kan de være nyttige for å anskueliggjøre noe som ikke alltid er så lett å beskrive på en god måte. I samtaler med enkeltelever kan det å se sammen i disse bøkene være med å

åpne for noe som ikke er så lett å snakke om. Slik kan bøkene sikkert bruke hjemme også.

Solum Forlag opplyser at Anna Fiske tenker over andre bøker i samme serie. Vi håper det kommer flere.

Bøkene er støttet av Leser søker bok – som nettopp har fylt fem år.

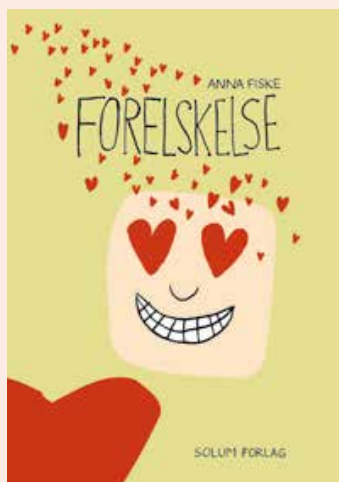


ANNA FISKE

Sjenanse

Solum Forlag, 2007

ISBN: 9788256015535



ANNA FISKE

Forelskelse

Solum Forlag, 2007

ISBN: 9788256015672



ANNA FISKE

Sinne

Solum Forlag, 2005

ISBN: 9788256014781

Barn med Cochleaimplantat

– en ny elevgruppe i enhetsskolen

Nyere teknologi har skapt nye muligheter for barn med døvhets eller svært nedsatt hørsel. Ved hjelp av et implantat kan de få mulighet til å oppfatte lyd og dermed også tale. Cochleaimplantat, CI, er et avansert apparat som gir mulighet for hørselsinntrykk for både døvfødte, førspråklige døve og døvblitte barn, unge og voksne.



Mari Odberg Bjerke arbeider som spes.ped.koordinator og kontaktlærer ved en barneskole i Halden.



Elin Lande arbeider som spes.ped.koordinator og kontaktlærer ved en barneskole i Halden.

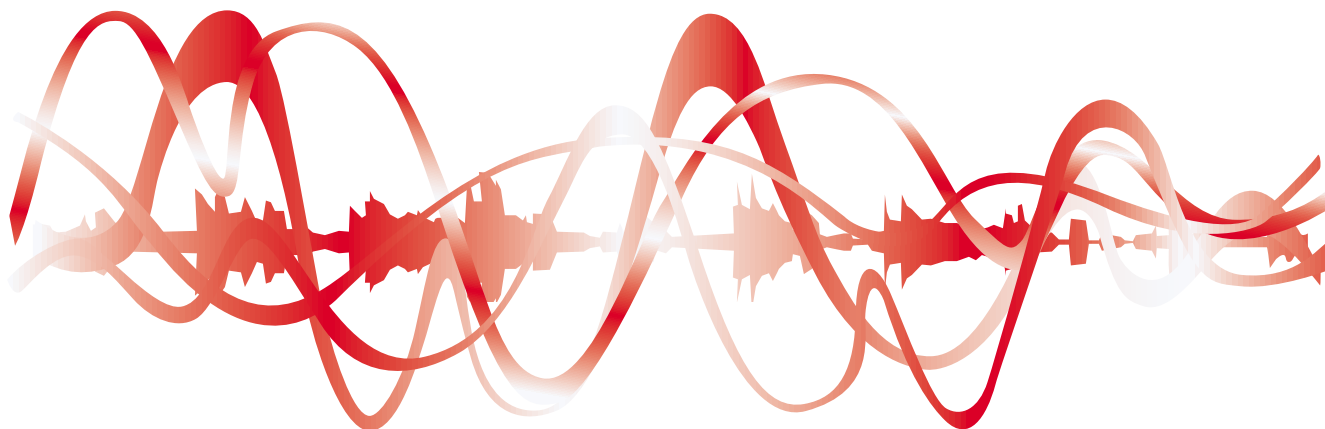
Denne artikkelen er basert på vår masteroppgave i spesialpedagogikk om inkludering av barn med CI i vanlig skole (Bjerke, Lande, 2006). Høsten 2005 intervjuet vi tre foreldrepar med barn i grunnskolen og disse barnas lærere. Vi ønsket gjennom

dette arbeidet å få kunnskap om hvordan skolen arbeider for å inkludere disse elevene, og hvorvidt foreldre og lærere var fornøyd med det tilbudet elevene fikk.

I denne artikkelen trekker vi fram hovedtrekkene i våre funn og vår drøfting av funnene. Deretter belyser vi en utfordring vi tror skoleverket kommer til å møte i stor grad i årene som kommer, nemlig god tilrettelegging for elever med cochleaimplantat.

CI og hørsel

Hørselen er en av våre viktige sanser. Den har stor betydning for kommunikasjon og språkutvikling. Nedsatt hørsel kan føre til at en føler seg utenfor i et talende miljø, og det har derfor vært lang tradisjon i Norge på egne undervisningsopplegg for



døve barn og barn med svært nedsatt hørsel.

Hørsel, språk og tale er knyttet sammen, og i løpet av sine første leveår tilegner hørende barn seg språket uten store problemer. Tilegnelsen av språk er en viktig faktor i et barns utvikling. Talespråket er inngangsporten til kommunikasjon og sosial interaksjon i et hørende samfunn. Språket er også avgjørende for tankens og intellektets utvikling (Wrålsen, 1999).

Nyere teknologi har skapt nye muligheter for barn med døvhets eller svært nedsatt hørsel. Ved hjelp av et implantat kan de få mulighet til å oppfatte lyd og dermed også tale. Cochleaimplantat, CI, er et avansert apparat som gir mulighet for hørselsinntrykk for både døvfødte, førspråklige døve og døvblitte barn, unge og voksne. Apparatet har en ytre og indre del. Den ytre delen består av mikrofon, taleomformer og sender. Den indre delen har en mottaker som overfører signaler til elektrodene inne i cochlea (sneglehuset). Derfra går signalene via hørselsnerven til høresenteret i hjernen, der signalene blir opplevd som lyd.

I Norge har det i de siste årene blitt mye diskutert hva som er det beste opplæringstilbudet for barn med CI. Det som ligger til grunn i diskusjonen om den beste opplæringen, er hvor mye tegn og hvor mye tale som skal brukes i undervisningen.

Amerikanske forskere har funnet ut at barn med CI, som får sin undervisning på talespråk med lite bruk av tegn som støtte, utvikler et godt forståelig talespråk (Niparko, 2000; Wie, 2001).

De hevder at det er en tydelig fremgang i leseferdigheter etter implantasjon og peker på at både talespråklige og skriftspråklige ferdigheter hos barn med lang erfaring med CI kan nå opp til nivåer vi finner hos normalthørende. Samlet kommer fagfeltet med klare hentydninger til at «tidlig implantering, tett foreldreoppfølging og et habiliteringsprogram som før og etter implantering har som fokus og mål å oppøve barnas evne til å lytte, diskriminere, identifisere og forstå auditiv informasjon, er faktorer som i stor grad er med på å bestemme barnas muligheter for utvikling av et funksjonelt talespråk» (Wie, 2001).

Denne nye forskningen viser at døve barn med CI kan utvikle talespråk på lik linje med tunghørte barn med høreapparat, og det gjør at det er nødvendig å stole på at cochleaimplantatet gir god nok hørsel. Vi må tro på at de fleste barna som får implantat i tidlig alder, og får tidlig og god nok talespråkstimulering, kan oppnå markert bedre leseferdig-

heter. I tillegg vil de kunne tilegne seg talespråklige og skriftspråklige ferdigheter (Wie, 2001). Dette vil gi en mulighet til sosial integrering med hørende barn og deltakelse i ulike aktiviteter som var vanskelige for døve barn å delta i.

Resultater

Vi intervjuet tre foreldrepar om deres barn som har CI, og disse barnas lærere. To av barna var født døve, mens det tredje trolig ble døvt grunnet en fødselsskade. Alle barna ble operert ved tre års alder. De tre barna hadde geografisk tilhørighet til samme kompetansesenter.

Det var mange likhetstrekk i foreldrenes beskrivelser av møte med det statlige spesialpedagogiske kompetansesenteret. Det mest fremtredende funnet var presset foreldrene hadde opplevd om å fokusere på tegnspråk, og den manglende viljen fra senteret til å fokusere på talespråk, også etter operasjon av CI. Dette førte til at alle foreldreparene valgte å bryte kontakten med kompetansesenteret, og isteden dannet seg et eget nettverk av fagpersoner som støttet deres syn på viktigheten av et funksjonelt talespråk.

Foreldrene var meget fornøyde med oppfølgingen fra Rikshospitalet og Cochletten, og hadde her fått hjelp til opplæring og tilrettelegging av barnets skolehverdag med CI og hvordan skolen og foreldrene skulle jobbe for å utvikle barnets talespråk.

De tre barna som var utgangspunkt for vår undersøkelse gikk alle i vanlig skole, og hadde normale vennernettverk. De hadde et forståelig talespråk, oppfattet tale godt, og ingen av dem benyttet seg av tegn. Skolene barna gikk på hadde over tre hundre elever, og kun to av barna hadde tilrettelagt gruppestørrelse. Både foreldrene og skolen ga uttrykk for et godt samarbeid mellom skole og hjem. Skolen har lyttet til foreldrenes ønsker og lagt opp skoledagen i samarbeid med dem. I tillegg har Cochletten og det lokale PPT-kontoret i kommunene vært til stor støtte.

De foreldrene vi snakket med har vært målrettede og flinke til å få gjennom sine ønsker knyttet til fokus på talespråk. De ga alle uttrykk for at det til tider hadde vært en tøff kamp, og ønsket at foreldre som senere får barn med CI vil slippe å kjempe like hardt for å få velge det opplæringstilbudet de anser som best for sine barn.

Gruppen barn med CI vil ha behov for mye av den samme tilretteleggingen skolen i mange år har kunnet tilby hørselshemmede elever.

Drøfting

Vi ser at våre informanter har gjennomgående likhetstrekk som troen på seg selv, stabile, trygge familierelasjoner og gode nettverk av venner og familie. De understreker alle viktigheten av dette, og vi mener dette kan ha vært avgjørende for at barna har nådd dit de er i dag. Foreldrene opplever at de fått et greit opplæringstilbud til barna sine. Vi mener dette er et resultat av familienes kamp for talespråket og deres mot til å stå på sine krav overfor fagfolkene.

I følge Statped's nettside (02.03.06) er en av deres målsetninger at de skal kunne gi «faglig spesialpedagogisk støtte på individ- og systemnivå». Slik vi ser det har kompetansesenteret i disse sakene ikke sett det enkelte barn, men sett det som en del av en større gruppe; døvemiljøet. De forutsatte at våre informanters barn også skulle ta del i det opplæringstilbudet som var tiltenkt døve, uten å se på andre habiliteringstilbud; selv når barnas foreldre ytret sterke ønsker om alternativer til tegnspråk. Som spesialpedagoger er vi opptatte av at vi må se det enkelte barns behov og tar derfor erfaringene fra disse foreldrene som et sterkt signal om at vi som fagfolk hele tiden må være åpne for endringer i vår praksis og vårt tankesett.

Vår oppfatning er at disse foreldrene har lagt stor vekt på tilknytning til nærmiljøet ved valg av skole. Vår pedagogiske oppfatning er at behovet for tilrettelegging bør gå foran behovet for å gå på nærskolen. Vi mener at elevene vil få et bedre opplæringstilbud på en mindre skole med mindre klasser, og at elevene vil få dekket behovet for sosial tilhørighet i nærmiljøet på fritiden.

Et av barna gikk på en skole som hadde åpne klasserom der flere klasser var samlet. Denne elevens foreldre fortalte om plager som hodepine og stiv nakke som følge av støy fra denne undervisningsformen. Dette viser hvor viktig det er med undervisning i mindre grupper for elever med nedsatt hørsel.

Et viktig argument for fagfolkene ved kompetansesenteret har vært at barna skulle beholde sin identitet som døve til tross for cochleaimplantasjonen. Borchgrevink (2001) viser til forskning som tilbakeviser at hørselshemmet ungdom med implantat opplever tap av kulturell identitet og tilhørighet. Vi fikk ingen informasjon som tilsier at disse barna har sett på seg selv som døve, men identifiserer seg med skolekamerater og venner på lik linje med hørende barn.

Vi mener at hovedårsaken til at foreldrene er fornøyde med skolene er at de har opplevd å bli hørt og fått gjennomslag for sine ønsker. Dette har de fått til uten ekspertisen fra det statlige spesialpedagogiske kompetansesenteret. Vi mener fagfolkene fra kompetansesenteret, med sin faglige tyngde, ville vært en ressurs i arbeidet med å få et tilfredsstillende opplæringstilbud, med tanke på gruppestørrelse, lærertetthet og metodevalg. Men for å komme dit måtte de ha vært åpne for å lytte til foreldrenes ønsker, tatt dem med på råd og hjulpet til med tilrettelegging uansett språkvalg. Det er gledelig for både de foreldrene vi har intervjuet, og oss, at det viser seg at kompetansesenteret nå er mer fokusert på talespråklig opplæring.

Inkludering i enhetsskolen

Med bakgrunn i vårt arbeid med mastergradsoppgaven, og nyere forskning om CI, antar vi at gruppen barn med CI i vanlig skole vil øke. Dette vil kreve ny kunnskap, ikke bare hos PPT i kommunene, men også blant lærere i vanlig skole. De fire siste årene har det skjedd en endring i arbeidet med gruppen barn med CI ved kompetansesentrene, og det er utviklet ulike pilotprosjekter med utgangspunkt i foreldrenes ønske om at deres CI-opererte barn skal utvikle gode talespråklige ferdigheter. Ut fra arbeidet med vår undersøkelse mener vi at dette er meget positivt, men det må implementeres i virksomhetsplaner og habiliteringstilbud på lik linje med for eksempel tospråklig opplæring. Videre må denne kompetansen videreføres til personalet i den ordinære grunnskolen.

Det at en økende andel CI-opererte barns foreldre ønsker å satse på talespråk som førstespråk, vil få konsekvenser for enhetsskolen som vil få en «ny» elevgruppe å forholde seg til. Dette vil igjen skape mange pedagogiske utfordringer for lærere i skolen og vil kreve et betydelig kunnskapsløft ved den enkelte skole. Funn fra vårt arbeid indikerer at skolen er positiv til å tilrettelegge for elever med CI, men at manglende kunnskap og erfaringer blant lærerne og skoleledere skaper problemer for elevene. Våre informanter mente tilbudet barna deres fikk var tilfredsstillende, til tross for at skolen ikke kunne tilby det opplæringstilbudet sakkyndig rapport tilsier.

Gjennom økt kunnskap kan man få til en vellykket inkludering av denne elevgruppen, men da er det flere felt undervisningspersonalet trenger kunnskap om. Det må forutsettes at

personalet på skolen har kjennskap til prosessene i barns hørselsutvikling og prosessene i barns talespråkutvikling. Undervisningspersonalet må ha elementær kjennskap til CI-teknologi og utvidet kjennskap til hørselstekniske hjelpemidler. Barn med CI som benytter seg av talespråk som førstespråk vil ofte være avhengig av for eksempel FM-anlegg i undervisningssituasjoner, og det er derfor viktig at de som jobber til daglig med disse elevene kjenner til hvordan de ved hjelp av tekniske hjelpemidler kan tilrettelegge for eleven. Videre kreves det en fleksibilitet i opplæringsopplegget med utgangspunkt i en stadig bedring i barnets hørsels- og talespråkutvikling.

Lærerne, og de ansatte ved de statlige spesialpedagogiske senterne, må vise økte forventninger og tiltro til talespråklige ferdigheter og faglige kunnskaper hos døve barn (Wie, 2005). Forståelsen for hvorfor elevene har behov for ressurser og viktigheten av videreføringen av disse ressursene, til tross for gode skoleprestasjoner, er også viktig.

Det er viktig å ta hensyn til at barn med CI møter på mange utfordringer uansett opplæringstilbud. Dette kan være akustiske-, akademiske-, oppmerksomhets- og sosiale utfordringer. Disse forholdene må tas hensyn til i ulik grad (Chute, Nevins, 2003). De akustiske forholdene kan tas hensyn til ved blant annet valg av lydisolerende plater i tak og vegger, samt knotter under stolben og pulter for å minske støyen fra disse. I tillegg er FM-anlegg en viktig hjelp for eleven. De akademiske og oppmerksomhetsrelaterte utfordringene for denne elevgruppen er blant annet behovet for noe opplæring i mindre grupper, eller en til en, blant annet med begrepsinnlæring. I tillegg er denne elevgruppen tjent med å være i mindre klasser, med tanke på at dette medfører mindre støy og større muligheter for eleven å få med seg hva læreren og medelevene sier. Gruppen barn med CI vil ha behov for mye av den samme tilretteleggingen skolen i mange år har kunnet tilby hørselshemmede elever.

Tips til deg som har en elev med CI i din klasse

- be foreldre eller audiopedagog om en innføring i hvordan CI-apparatet og andre hørselstekniske hjelpemidler fungerer, og husk å ha batterier til apparatet på skolen
- husk å ta hensyn til gruppestørrelser og støydempende tiltak når du planlegger undervisningen

- gjennomgå nye begreper med eleven før de blir benyttet i undervisningen
- husk at denne elevgruppen alltid vil ha et visst behov for tilrettelegging, til tross for god talespråklig og faglig utvikling

Avsluttende betraktninger

Det er mange faktorer som spiller inn for en vellykket inkludering av barn med CI i enhetsskolen, og vi mener et godt og åpent samarbeid mellom foreldre og fagfolk, det være seg kontaktlærere, assistenter eller spesialpedagoger knyttet til Statped, må ligge til grunn for å lykkes. Gjennom et godt samarbeid og økt kunnskap tror vi skolen med sin vilje og evne til å favne om alle elevgrupper, kan skape gode opplæringstilbud og utviklingsmuligheter også for elever med CI.



LITTERATURLISTE

- BJERKE, M. & E. LANDE** (2006). Barn med cochleaimplantat i vanlig skole – hvordan fungerer integreringen av denne elevgruppen sett fra foreldrenes og lærernes ståsted? Masteroppgave i spesialpedagogikk, Høgskolen i Østfold.
- BORCHGREVINK, H. M.** (2001). Cochleaimplantat – operer tidlig og gi god oral språkstimulering. *Spesialpedagogikk*, 10.
- CHUTE, P. M. & M. E. NEVINS** (2003). Educational Challenges for Children with Cochlear implants (vol.23 ed.): Top Lang Disorders.
- MOSAND, N. E., A. K. MALMQUIST & NORSK FJERNUNDERVISNING** (1996). *Se mitt språk: språkbok: en innføring i norsk tegnspråk*. Bergen: Doves forlag.
- NIPARKO, J. ET AL.** (2000). *Cochlear Implants. Principles and Practices*. USA: Lippincott Williams & Wilkins.
- WIE, O. B.** (2005). Kan døve bli hørende? – en kartlegging av de hundre første barna med cochleaimplantat i Norge. Oslo.
- WIE, O. B.** (2001). Habilitering og rehabilitering etter cochleaimplantasjon. *Din hørsel*, 1.
- WRÅLSEN, Å. & HØRSELHEMMEDES LANDSFORBUND** (1999). Rapport fra undersøkelse om skoletilbudet og det spesialpedagogiske tilbudet til hørselshemmede barn. Oslo: Hørselshemmedes landsforbund.
- STATLIG SPESIALPEDAGOGISK STØTTESYSTEM** (02.03.06): www.statped.no

Skal bare...

Den lille fyren Albert Åberg fornøyet meg som mor i fortellingen der han «skal bare...» før han gjør det pappa ber han om. Etter hvert har jeg møtt mange, mange barn som «skal bare...» noe annet før de gjør det lærere ber dem om. Barna ser ikke at alle «skal barene...» tar fryktelig mye tid, slik at den tiden de skal jobbe i timen blir spist opp. Den smuldrer vekk.



AV BEATE HEIDE

Det er en liten magisk verden skjult i dette akk så velkjente fenomenet. Det er som om troen på at om en utsetter en oppgave man ikke har lyst til å utføre, ja, så forsvinner den. Den løser seg opp og blir borte i luften, som om noen har viftet med en tryllestav og mumlet frem noen magiske formler! «Skal barene...» er en uendelig mulighet for utsettelse av det lite lystbetonte. Det ligger et hav av muligheter i saken. Nå er det engang slik at barn sporer lett av. Den første avsporingen fører ofte til at det kommer flere avsporinger som en slags følgetilstand til den første. En velkjent fluktmulighet fra klasserommets krav er at barnet må på do.

– Frøken, kan jeg gå på do, jeg skal bare en liten tur. Det går fort, og jeg må, ber barnet med sin mest bedende stemme. Læreren tenker i sitt stille sinn at dette nok er noe annet enn et dobesøk, men hun nikker. La oss tenke oss følgende handlingsforløp:

Barnet går lettet ut. På tur ut til toa-

lettet blir så barnet avledet av et par sko som ligger på gulvet. Disse er interessante fordi det stikker et Pokemon-kort ut av den ene skoen. Kortet plukkes opp og granskes med nitid nysgjerrighet og iver. Når det er to ark med matte-tikkoppgaver som venter inne i klasserommet, er det nesten ikke grenser for hva som kan bli interessant! Etter at barnet har fundert over a) hvem sine sko det kan være, b) hvem som eier Pokemonkortet og c) grunnet på hva som faktisk står å lese på engelsk på kortet, kommer barnet på at oj, jeg var visst egentlig på tur på do! Barnet fortsetter ferden ut til toalettet. Der finner barnet ut at det mangler dopapir og går med uforrettet sak tilbake til klasserommet. Læreren har allerede skottet flere ganger ut mot toalettet for å se om ikke det angjeldende barnet snart skal være på tur inn igjen. Barnet burde vært tilbake for lenge siden!

Klassen jobber intenst med oppgavene. De raskeste er begynt på ark to

SKISSE ILLUSTRASJON ETTER ORIGINAL
TEGNING AV GUNILLA BERGSTRÖM

allerede! Og der kommer barnet, men bare for å proklamere at det er fritt for dopapir på toalettet! Læreren sukker hørbart, og sender barnet til forkontoret for å få et par ruller med dopapir. Læreren følger barnet med øynene der det krysser lekeplassen. Barnet stopper opp og ser på vaktmesteren som bærer en vindusrute opp mot en tilstøtende bygning. Læreren observerer at barnet er i dyp samtale med vaktmesteren. Hun kjenner lusa på gangen, og vet at barnet har stilt gode spørsmål til vaktmesteren. Han er blitt fascinert av barnets vitebegjær, og nå har de en dyp og filosofisk samtale! Læreren tar seg i å lure på hva de to snakker om, samtidig som hun kaster et blikk rundt i klasserommet. Det hersker en stemning preget av dyp konsentrasjon i rommet. Noen biter i blyanten, noen teller på fingrene. Den første rekker opp hånden! Hun ser at han er ferdig. Før han får sagt noe, legger hun raskt pekefingeren over munnen som tegn på at han skal

være stille. Hun lister seg ned til pulten hans og spør hviskende hvordan det går. – Jeg er ferdig, hvisker gutten tilbake. Læreren tar opp arkene og ser over! – Alt er rett! Nå har du jobbet godt. Vil du ta opp norskboka og gjøre hjemmeleksen? Gutten nikker fornøyd og går i gang. Læreren går tilbake til vinduet. Barnet er borte. Vaktmesteren likeså. Hun ser barnet komme ut med en rull toalett-papir i hånden. Hun løper over gårdsplassen og forsvinner inn på toalettet. Hun lytter med ett øre, læreren, mens stadig flere av elevene proklamerer at de er ferdige med arkene. Jo, der skylles det ned. I det klokken ringer ut for friminutt, kommer barnet tilbake fra toalettet. Det som skulle være et kort toalettbesøk er blitt til en liten ekspedisjon som har tatt en hel skoletime! Konsekvensene av denne utflukten er at barnet har hjemmelekser i matematikk, og at læreren vil tenke seg om to ganger før samme barnet kan benytte en skoletime til toalettbesøk!

Dette var et handlingsforløp. Det finnes et utall av andre måter og «skal barer» som får irritasjon til å koke for foreldre og lærere.

Og, skal jeg betro deg en hemmelighet? Jeg kjenner faktisk også mange voksne som enda lever i den magiske verden der de «skal bare...» og der de ikke greier å bedømme at de ørsmå handlingene som ikke tar tid hver for seg er utrolig tidskonsumerende. Det er de som alltid skal bare innom to butikker før de kommer. Så går det to timer før de kommer til avtalen, glade og fornøyde med alt de har fått utrettet, og helt uforstående til at de har vært ventet. De hadde jo gitt beskjed! De skulle jo bare. Unnskyldningene er mange, lange og intrikate. «Skal bare..» er blitt en livsstil hos mange, og det er skrekkelig irriterende å forholde seg både til barn og voksne som lever etter en slik filosofi!

«Unge og ensomhet»

AV KIRSTEN FLATEN

Når jeg så omslaget på boken tenkte jeg umiddelbart at dette er jo en lærebok i teknologi, men der tok jeg altså feil. For-siden er en illustrasjon som er hjerte-skjærende, når man skjønner hva den innebærer. For det å ha en mobil som ikke ringer er å være uten nettverk. En taus mobil der det heller ikke tikker inn meldinger er en målbar måte å være ensom på. Selvrapportering av ensomhet får høye tall. Det er litt rot i tallmaterial her, men det bør ikke ødelegge inntrykket av en ellers interessant bok. Et sted står at ca 10 % av guttene og 16 % av jentene føler seg ensomme, samtidig som boken opererer med at 4–8 % av unge danske ofte føler seg ensomme. Tilleggsproblem er å ha lavt selvbilde, og man føler seg som en personlig fiasko. Det er sjelden at barn og unge ikke har minst en nær venn, noe som kan være en nøkkelfaktor å kartlegge for å finne barn og unge som er ensomme. Mange ensomme utstråler et 'gå vekk' eller 'jeg tør ikke' som gjør at de ikke så lett blir oppsøkt og trukket inn i samspill med andre på samme alder. Den typen reaksjoner er tett forbundet med sosial angst, men som boken viser kan det være andre grunner til ensomhet også.

Ungdoms opplevelser pluss fagartikler
Selve boken er bygget opp med artikler av ungdom som beskriver sin ensomhet.

Historiene her er ganske forskjellige, og selvsagt er noen triste. Innimellom er der artikler av fagfolk som beskriver ensomhet som et teoretisk fenomen og nyanserer begrepet ensomhet. Beskrivelsene i boken viser at ensomhet er langt mer enn bare det å være alene. Ensomhet er en sammensatt problematikk, og en del av det er at det er vanskelig å forholde seg til andres ensomhet. En fellesnevner i ensomheten er at man opplever det som skamfullt å være ensom, som om det er noe galt man selv har gjort som har ført til en manglende aksept hos andre.

Årsaksforklaringer dekker et vidt spekter. Familiefaktorer som skilsmisse, mangel på kontakt og støtte samt et samfunn som er svært individrettet og der det blir forventet at man skaper sin egen identitet og lykke. Ensomhet blir også sett fra et psykiatrisk perspektiv, med ulike tilstander der ensomhet er en del av problembildet. Det å oppleve ensomhet kan faktisk være så belastende at man blir psykisk syk. Mobbing er ikke ukjent for de unge som beskriver sine erfaringer her. Som en ung jente sier i sin artikkel: «Hvorfor kan man ikke si høyt på skolen hvem det er som mobber?, det forsvinner jo ikke om man prøver å late som det ikke eksisterer.»

Spennende er det også å lese om de typer hjelpetiltak som finnes i Danmark. Her er organisasjoner og fri-

villige som gir tilbud om samvær eller samtale, i forhold til både det og være ensom, og andre ting, som foreldres skilsmisse, problemer med kjæresten. Å ha et sted å kontakte er ikke ukjent her i Norge heller, og behovet for dette virker for å være stigende. I en av artiklene blir det påpekt at skolen har en stor rolle her og kan ikke velge vekk at den har et visst ansvar for elevenes liv. Lærer skal bry seg om også det sosiale livet til eleven, ikke bare om denne kan lese og regne. Et godt råd som dukker opp gjentatte ganger i boken er å snakke om ensomhet, gjør det til et tema som man tør å forholde seg til. Ikke behandle det som noe som er så farlig at man ikke engang kan snakke om det.



ANNETTE WIBORG, RED.

Der er bare ikke rigtig nogen... - en antologi om unge og ensomhet
Ventilen, 2007
ISBN 87-991121-3-2
205 sider, dansk

Sosial fobi og kognitiv terapi

AV KIRSTEN FLATEN

Forfatterne er blant Sveriges fremste forskere på sosial angst, og samarbeidet har resultert i denne boken som er en selvhjelpsbok for personer som sliter med sosial angst. Det antydes at 10–15 % av befolkningen i Sverige lider av sosial angst, og det er ingen grunn til å anta andre tall i Norge. Angst er nødvendig, og det blir påpekt at det ikke er noe mål at angst skal fjernes. Det forfatterne ønsker å hjelpe til med er å få angsten ned på et normalt nivå. Sosial angst blir også sett på ut fra et samfunnsperspektiv der det å leve i et demokrati krever at man kan være selvhverdende og si fra, noe som er svært vanskelig for personer med sosial angst. De blir senere i boken beskrevet som personer som snur kappen etter vinden, nettopp for å slippe å stå imot andres meninger eller på andre måter være selvhverdende. Innledningen henvender seg direkte til personer med sosial angst med den hensikt å motivere til selv å arbeide for et liv som er mindre preget av dette problemet. Forfatterne viser til at egeninnsats nytter og fører til en øket livskvalitet. Men resultater kommer ikke uten innsats, graden av øving er proporsjonal med resultater.

Boken er pedagogisk bygget opp med en informasjonsdel der angst og hvordan den kommer til uttrykk blir beskrevet. Dette er en grunnleggende og forklarende del i forhold til angst og har

mest verdi for lesere med lite teoribakgrunn i temaet. For den som skal jobbe med sin egen angst er det greit å få en lett innføring i hvilke fysiske og kognitive symptom angst fører til. Kapittel 2 og 3 er viet tankens makt, som seg hør og bør i en bok som promoterer kognitiv terapi. Det at man selv er så tolkende i forhold til omgivelser og hendelser blir greit forklart, og er viktig bakgrunnskunnskap når man skal jobbe med sin egen atferd. Virkeligheten er mer hva vi tolker den som enn reell, og dermed blir den heller ikke lik for den enkelte. Det er nyttig å bli minnet på at automatiske tanker er et inngrodd mønster, og det er ikke alltid disse har nytteverdi for oss. Medisinering er kort gjennomgått, men mer som et supplement enn en løsning på problemet.

Hjelp til selvhjelp

Hoveddelen er selvhjelpsdelen, den kognitive terapidelen. For mange vil de små innsnittene som beskriver opplevelsene til en person med sosial angst være gjenkjennbare. Det er utmerkede beskrivelser av hvordan automatiske/ unyttige tanker får lov å ødelegge en i utgangspunktet nøytral eller positiv situasjon. Inkludert i selvhjelpsdelen er spørreskjema for å vurdere graden av sosial angst, registreringsskjema for automatiske tanker og andre typer skjema som brukes i selvhjelpspro-

grammet. Det kognitive programmet er detaljert og brukervennlig og er slik sett lett tilgjengelig for den som vil prøve dette. Her settes ikke bare fokus på hvilken atferd som skal trenes, men det gis også gode redskaper i forhold til å måle angsten og graden av unngåing. Dette siste er nok en svært viktig del da ingen er bedre til sikkerhetsatferd, dvs. subtile former for unngåing, enn personer med sosial angst. Det som kan være vanskelig når man skal jobbe alene med et program er det å opprettholde motivasjon og å være realistisk på egen fungering.

Kort oppsummert er boka spekket med gode tips om hva man bør gjøre for å bedre sine sosiale ferdigheter. Faktisk er jeg fristet til å anbefale den til en langt bredere lesergruppe enn kun personer med sosial angst. Men for sistnevnte gruppe kan nok dette være et nyttig hjelpemiddel på veien mot et rikere og mindre angstfylt liv. ■

THOMAS FURMARK, ANNELIE
HOLMSTRØM, ELISABETH
SPARTHAN, PER CARLBINGE,
GERHARD ANDERSSON

**Sosial fobi – Effektiv hjelp med
kognitiv beteendeterapi**

Liber Forlag AB, 2006
ISBN 91-47-05328-3

CP-KONFERANSEN 2008

Ta del

Barndom, ungdomstid, inn i voksenliv
Fagkonferanse om behov og tiltak for dem som
trenger mye hjelp

- Fredag 25. januar 2008, kl 10.00 – 17.30
- Oslo Kongressenter
- Pris 650 kr

CP-konferansen er en årlig storsatsning fra CP-foreningen med dyktige forelesere fra Norge og Sverige. I 2007 deltok over 700 fagpersoner.

Se www.cp.no for mer informasjon

Stikkord fra programmet:

- Medisinske problemstillinger og tiltak
- Bevegelse og deltakelse
- Relasjon pasient og behandler
- Kalde ekstremiteter
- Smerte, søvnforstyrrelser og andre tilleggssymptomer
- Behandling av sikling
- Mat og måltider - til glede og besvær
- Alternativ kommunikasjon - hvilke muligheter finnes?



Sent ute med julepresanger?

Gi en kollega eller venn et årsabonnement på **Spesialpedagogikk**! Ti fyldige utgivelser fra det spesialpedagogiske området.

Du kan bruke:

e-post: redaksjonen@spesialpedagogikk.no
Vanlig post: Spesialpedagogikk,
Pb 9191 Grønland, 0134 Oslo

Telefon: 24 14 20 00
Telefaks: 24 14 21 57

spesialpedagogikk 2009

Nr.	Materiellfrist	Utgivelsesdato
1	03.01.	24.01.
2	31.01.	21.02.
3	06.03.	27.03.
4	03.04.	24.04.
5	22.05.	12.06.
6	07.08.	28.08.
7	04.09.	25.09.
8	02.10.	23.10.
9	30.10.	20.11.
10	20.11.	11.12.

EpiFon1

Norsk Epilepsiforbund oppretter hjelpelinje

Epilepsiforbundet har erfart hvor viktig det er å ha en åpen tjeneste hvor man kan få svar på sine spørsmål om epilepsi når man har behov for det. Forbundet har derfor opprettet en hjelpelinje hvor man kan henvende seg en per telefon eller e-post.

Dette er EpiFon1:

En organisert vakttelefon og e-postadresse hvor man kan henvende seg med spørsmål knyttet til epilepsi.

Telefon og e-post vil bli besvart av godt skolerte likemenn.

Det vil være personer som selv har diagnosen og/eller som har barn med epilepsi.

EpiFon1 er et åpent tilbud til alle.

Ulike fagmiljøer, brukere, pårørende og ellers alle som ønsker det, kan ringe inn eller sende en e-post til hjelpelinjen.

Det er ca. 2.500 mennesker i Norge som årlig får diagnosen epilepsi. Totalt lever ca. 45.000 med en epilepsidiagnose.

Det overordnede målet med hjelptjenesten er at mennesker med epilepsi og deres pårørende skal få et bedre liv gjennom god informasjon og samtaler med andre som er i samme situasjon.

Slik kommer du til hjelpelinjen

På telefon: 22 00 88 00

Mandag og tirsdag, kl. 10.00–14.00

Torsdag, kl. 17.00–21.00

E-post: epifon1@epilepsi.no

E-post vil bli besvart en gang i uka.

*Spesialpedagogikk ønsker alle
sine lesere en riktig god jul!*



Sykehuset Asker og Bærum

Sykehuset Asker og Bærum HF (SAB) tilbyr spesialisttjenester innen psykisk helse og somatikk. Virksomheten holder et høyt faglig nivå og sykehuset satser sterkt på kompetanseutvikling. SAB har omfattende velferdsordninger for ansatte, barnehage tilbud og tilbud om boliger.

Sykehuset Asker og Bærum HF ønsker å ha et arbeidsmiljø som preges av tverrfaglighet, mangfold og likestilling. Personer med minoritetsbakgrunn oppfordres til å søke.

BUP Bærum, Psykiatrisk senter Bærum

Psykiatrisk senter Bærum er en egen avdeling i Psykisk helse. I avdelingen inngår bl.a. voksenpsykiatrisk senter for Bærum (poliklinikk og døgntilbud), barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (for Bærum) og døgntilbud for ungdom i regionen, Sosialmedisinsk klinikk (for Asker og Bærum) og Akutteam (for Asker og Bærum).

Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP) har som oppgave å gi psykiatrisk behandling til befolkningen i Bærum på 105 000 innbyggere, derav 29 000 barn og unge i alderen 0-18 år. BUP har 41 fagstillinger fordelt på tre geografiske team og et familie-/nettverksteam.

Vi har utstrakt samarbeid med Bærum kommune.

Videre driver vi kompetanseutvikling innenfor flere fagområder og har et godt samarbeid RBUP om enkelte av våre prosjekter.

Klinisk pedagog/ pedagog til nevroteam

Vi søker etter klinisk pedagog/pedagog i 100 % fast stilling til Nevroteamet ved Bærum BUP. Bærum BUP har mange pasienter med nevrorelatert problematikk, hvorav barn og ungdom med ADHD utgjør den største gruppen. Andre grupper er Asperger, autisme, Tourettes og sammensatte lærevansker.

For å yte best mulig utrednings- og behandlingstilbud til disse barna, er vi i ferd med å bygge opp et tverrfaglig nevroteam ved poliklinikken. Før utvidelsen består nevroteamet av nevropsykolog, spesialpedagog og barnenevrolog.

Arbeidsoppgaver:

- Utredning og behandling av barn og ungdom med nevrorelaterte tilstander
- Utstrakt samarbeid med andre instanser
- Foreldrekurs/grupper

Kvalifikasjoner:

- Ønskelig med erfaring fra målgruppen
- Beherske skandinavisk språk muntlig og skriftlig

Vi tilbyr: Det gis muligheter til deltagelse i kurs og konferanser innen det aktuelle fagområdet.

Personlig egnethet og evne til tverrfaglig samarbeid vektlegges.

Kontaktperson:

Reidunn Høivik, seksjonsleder BUP Bærum, tlf. 67 17 46 60.

Elektronisk søknadsskjema finnes på våre hjemmesider www.sabhf.no – eller på www.finn.no
Referansenr.: 163-2007.
Søknadsfrist: 31.12.2007.

www.sabhf.no

CICERO tt



Sykehuset Østfold

HELSE SØR-ØST

Sykehuset Østfold HF er en del av foretaksgruppen Helse Sør-Øst. Sykehuset Østfold tilbyr spesialisttjeneste innen somatikk og psykiatri og har totalt ca. 4000 årsverk med stort og allsidig velferdstilbud for ansatte. Sykehuset er et helsefremmende sykehus og en inkluderende arbeidslivsvirksomhet.

Divisjon for psykisk helsevern

Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk Moss

Spesialpedagog

Kvalifikasjoner:

Klinisk pedagog.

Vi søker primært etter ferdig utdannet klinisk pedagog. Dersom vi ikke får søkere til spesialiststillingen vurderer vi pedagoger med spesialpedagogikk og/eller erfaring og kompetanse fra barne- og ungdomspsykiatrien. Personlig egnethet vektlegges. Menn oppfordres til å søke.

Vi tilbyr:

- Lyse og trivelige lokaler i Moss sentrum.
- Godt arbeidsmiljø.
- Lønn etter avtale.

Beskrivelse av arbeidssted:

BUPP Moss dekker for tiden kommunene Moss, Rygge, Råde og Våler. Klinikken har 15 fagstillinger og 2 merkantile stillinger.

Fagstillingene har følgende sammensetning: 2 leger, 7 psykologer, 3 pedagoger og 3 sosionomer.

Klinikken har til oppgave å utrede, behandle og veilede barn mellom 0-18 år og deres foresatte. Vi prioriterer samarbeid med og veiledning til 1. linjen.

Opplysninger ved:

Seksjonsleder Åshild Thunes,
tlf. 69 86 96 00.

Fullstendig utlysingstekst finnes på www.sykehuset-ostfold.no, på www.nav.no eller på www.jobbnorge.no
Søknaden sendes elektronisk via www.jobbnorge.no –
Har du problemer med å sende elektronisk søknad, ta kontakt med Jobbnorges kundeservice, tlf. 75 54 22 29.
Vitnemål og attester tas med ved ev. intervju.
Søknadsfrist: 04.01.2008.

CICERO øv



Aker universitetssykehus HF

Aker universitetssykehus HF er et helseforetak med virksomhet lokalisert på 16 steder i Oslo og Akershus. AUS har lokalsykehusfunksjoner for bydelene Alna og Bjerke i Oslo, samt Follokommunene Ski, Oppegård, Nesodden, Ås, Frogn og Vestby. Ved siden av dette har foretaket en rekke spisskompetanseområder innenfor somatikk, psykisk helsevern og rusbehandling, med region- og landsfunksjoner innenfor flere fagfelt. Foretaket har ca. 3.400 årsverk. Omsetningen var på ca. 2,2 mrd. kroner i 2006. For ytterligere informasjon – se www.aus.no

KLINIKK FOR PSYKISK HELSE

Avdeling for psykosebehandling, Rehab 1

2 stillinger som miljøterapeut med funksjon som gruppeleder

Saksnr. 07/4291

Vi søker etter motiverte personer med 3-årig høyskoleutdanning innen helse- og/eller sosialfag med videreutdanning i psykisk helsearbeid eller rus og erfaring med arbeid på sengepost. Personer med annen relevant kompetanse kan også søke. Det er ønskelig med formell lederkompetanse og dokumentert ledererfaring. Stillingene krever gode samarbeidsevner. Personlig egnethet vil bli vektlagt.

Gruppeleder skal være rådgiver for enhetsleder i forhold til faglig aktivitet og kompetansebehov i rehabiliteringsarbeidet, sørge for kontinuitet i primærgruppens aktiviteter og følge opp den faglige aktiviteten i egen primærgruppe. Avdeling for psykosebehandling har fokus på fagutvikling og kompetansebygging og gruppeleder er tiltenkt en sentral rolle i dette arbeidet.

For fullstendig utlysningstekst: se www.aus.no eller www.finn.no/jobb

Lønn etter foretakets overenskomster.

Kontaktperson: Enhetsleder Arthur Buhrs, tlf. 22 92 38 19

Søknadsfrist: 10.1.2008.

Aker universitetssykehus HF benytter elektronisk søknadsadministrasjon. Søk på stillingen på vår hjemmeside www.aus.no under jobb.

HELSE ● ● ● SØR-ØST



Utdanningsakademiet
UTDANNINGSFORBUNDET



Når utdanning møter yrke

Lærerutdanningskonferansen 2008

Oslo Kongressenter – Folkets Hus, 29. januar

09.00 **Registrering, kaffe**

10.00 **Åpning**

Helga Hjetland, leder, Utdanningsforbundet
Trine Berg Jacobsen, leder, Pedagogstudentene i Utdanningsforbundet

10.25 **Lærerutdanning for skolens behov – hva nå?**

Tora Aasland, statsråd, Kunnskapsdepartementet

10.45 **Profesjonsutdanningene – mellom akademie og yrkesliv**

Steinar Stjernø, professor, Høgskolen i Oslo

11.25 **Pause**

11.40 **Kommentar**

Petter Aasen, rektor, Høgskolen i Vestfold

12.00 **Når utdanning møter yrke**

Kari Smith, professor, Universitetet i Bergen

12.40 **Kommentar**

Bodil Alver Moen, rektor, Søre Ål skole

13.00 **Lunsj**

13.50 **Når forskning møter yrke – parallellsesjoner**

Presentasjon av og diskusjon om ulike forskningsprosjekter

Sesjon A

Barns læring om språk og gjennom språk

Liv Gjems, førsteamanuensis, Høgskolen i Vestfold

De yngste barnas medvirkning i barnehagen

Berit Bae, førsteamanuensis, Høgskolen i Oslo

Sesjon B

Praksisrettet veiledning til lærere i grunnplæringen

Jarle Sjøvoll, professor, Høgskolen i Bodø

Læringssamtalen i matematikkfagets praksis

Marit Johnsen Høines, førsteamanuensis, Høgskolen i Bergen

Sesjon C

Mappe som møteplass

Kari Smith, professor, Universitetet i Bergen

Yrkesdidaktisk kunnskapsutvikling og implementering av læreplaner

Anne Lise Høstmark Tarrou, professor, Høgskolen i Akershus

14.50 **Pause**

15.05 **Hvordan kan forskere og lærere nå hverandre?**

Ulf P. Lundgren, professor, Uppsala universitet

15.45 **Oppsummering**

Per Aahlin, nestleder, Utdanningsforbundet

Mer informasjon og påmelding:

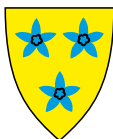
www.utdanningsakademiet.no

konferanse@utdanningsforbundet.no

Tlf. 24 14 20 00

100% stilling som

Tjenesteleder ved Pedagogisk-Psykologisk Tjeneste for Valdres



Stillingen blir ledig fra 01.05.08 (ønskelig tiltredelse 01.04.08).

Fullstendig utlysningstekst får du på
www.nord-aurdal.kommune.no

Nærmere opplysninger om stillingen kan fås ved henvendelse til rådmannen i Nord Aurdal Svanhild Mosebakk, tlf 99278533 eller til personalrådgiver Mary Ann Hellenen, tlf 61359274.

Politiattest må framlegges ved eventuell tilsetting.
Lønn etter kvalifikasjoner og avtale.

Søknad vedlagt CV og dokumenterte kopier av vitnemål og attester, som ikke returneres, sendes:
Nord-Aurdal kommune, boks 143, 2901 Fagernes, seinest 20.12.07

Lyst til å skrive i Spesialpedagogikk?

Vi har for tiden god tilgang på artikler, men mottar gjerne kortere innlegg som bl.a. kan være:

- Erfaringer fra praksis
- Metodiske tips
- En refleksjon
- Debattinnlegg
- Kommentar til aktuelle spørsmål

Ta gjerne kontakt via e-post:
arne.ostli@spesialpedagogikk.no eller
telefon 915 83 614

Helse Fonna HF omfattar sjukehusa i Haugesund, Stord, Odda og Valen, og fire psykiatriske sentra (DPS). Organisasjonen er delt inn i åtte klinikk/område som er organisert på tvers av dei ulike sjukehusa. Helseføretaket dekkar ei befolkning på 165 000 innbyggjarar, og har ca. 3000 tilsette.

Psykiatrisk klinikk - BUP - Haugesund sjukehus

Klinisk pedagog/ Spesialpedagog

i 100 % fast nyoppretta stilling.

Stillinga er knytta til Poliklinikk - med arbeidsoppgåver i Utreiing-/diagnostikk-team og Tidleg Intervensjons Team (TIT). TIT skal jobbe nært med kommunane på systemnivå.

BUP Haugesund gir tenester på spesialistnivå til barn og unge (0-18 år). Opptaksområdet vårt består av 10 kommunar (Karmøy, Haugesund, Utsira, Sveio, Tysvær, Bokn, Vindafjord, Etne, Sauda og Suldal). BUP Haugesund består av Poliklinikk, Ungdomspsyk. døgnpst og Barnepsyk. døgnpst med totalt 87 fagstillingar, kor 32 er behandlarstillingar.

For nærmare opplysningar om stillinga kontakt:
Seksjonsleiar Arnhild Lura eller
Klinisk pedagog Gunhild Odland, begge på tlf.: 52 73 28 00

Søknadsfrist: 30. desember 2007

Fullstendig utlysningstekst og
søknadskjema finn du på
www.helse-fonna.no



Helse Fonna



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

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

Tegn abonnement nå!

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

Kr 450,- for ordinært abonnement for 10 nummer.

Du kan bruke epost: redaksjonen@spesialpedagogikk.no



Spesialpedagogikks nettsider:

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

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

_____ Medlem/studentmedlem kr 300,- per år.

_____ Ordinært abonnement kr 450,- per år.

Navn _____

Adresse _____

Postnummer/sted _____

Telefon _____

E-post _____

Medlemsnummer _____

Se for eksempel etikett på Utdanning

Sendes til:
Spesialpedagogikk, Pb 9191 Grønland, 0134 Oslo

bidragsytere: **Jan Myhrvold-Hanssen** har lang erfaring fra arbeid i skole, spesialscole og i Bup. Han er nå nestleder ved Bærum Bup, Sykehuset Asker og Bærum HF. Myhrvold-Hanssen er også profesjonslærer for pedagoger i spesialistutdanning ved R-bup, øst og sør. **Odd Haugstad** er logoped og cand. paed. spec. Han har skrevet flere bøker og fagartikler som omhandler leseopplæring, bl.a. ABC-verket «ABC-en» og leseverk for 1.– 4. trinn. Han har undervist på ulike trinn i skoleverket bl.a. i lærerhøgskolen, vært skoleleder og leder i PPT. **Arne Tveit** er rådgiver ved Midt-norsk Kompetansesenter for Atferd og mentor i lærerprogrammet til «De utrolige årene». **Bjørn Arnesen** er rådgiver ved Midt-norsk Kompetansesenter for Atferd og mentor i lærerprogrammet til «De utrolige årene». **Frøde Adolfsen** er spesialpedagog og cand. polit i Spesialpedagogikk. Han arbeider som rådgiver ved Universitetet i Tromsø, RBUP Nord. **Rose-Mari Moen** skriver som mor til 5 barn. Hun er lærer/sosiallærer og cand. polit. med hovedfag i spesialpedagogikk. Hun arbeider som rådgiver ved Kvinneuniversitetet Nord. **Mari Odberg Bjerke** er allmennlærer med videreutdanning i spesialpedagogikk, 2. avd., og mastergrad i spesialpedagogikk. Hun arbeider som spes. ped.koordinator og kontaktlærer ved barneskole i Halden kommune. **Elin Lande** er allmennlærer med videreutdanning i spesialpedagogikk, 2. avd., og mastergrad i spesialpedagogikk. Hun arbeider som spes.ped.koordinator ved barneskole i Halden kommune. **Beate Heide** er klinisk pedagog ved Nordlandssykehuset i Stokmarknes. Hun har bl.a. skrevet flere fagartikler, innstikk og bokmeldinger i Spesialpedagogikk. **Kirsten Flaten** har master i spesialpedagogikk og hovedfag i psykologi. Hun arbeider ved BUP Helse Førde.

I neste nummer kan du bl.a. lese om

Nordisk inklusion: Charlotte Ringsmose fra Danmarks Pædagogiske Universitet skriver om et prosjekt hvor forskere fra Island, Norge, Danmark og Sverige har studert hvordan spesialundervisning for voksne medvirker til at skape muligheter for inklusjon og «rummelighed». ***Mer om Webster-Stratton:*** Karin Rørnes skriver om å utvikle læringsmiljø gjennom bruk av et forskningsbasert tiltaksprogram. ***Å høre eller og ikke å høre:*** Kari Myklebust drøfter situasjonen til tunghørte som ofte faller mellom to stoler. De er verken døve eller fullstendig hørende. ***Nettverksgrupper – en metode for å forebygge fra-vær i og frafall fra videregående opplæring:*** Kirsten Eidem, Rune Ludvik Eriksen og Elisabeth O. Kolbjørnsen bringer videre erfaringer fra prosjektet «Satsing mot frafall» i regi av OT Asker og Bærum og Rud videregående skole, Akershus Fylkeskommune. ***Sinte lille My:*** Beate Heide har møtt en slektning av sinte lille My fra Mummidalen.