

09 spesialpedagogikk

2009 årsabonnement kr 450,-

side 04 **Læringsmuligheter i kollegamøter** side 12 Edvard Seguin – en pioner innan opplæring

av utviklingshemming side 37 **LUKK OPP DØREN**, ropte han lydløst. Selektiv mutisme hos barn



Kommunikasjon



Arne Østli

Kommunikasjon er et mangfoldig fenomen. Mye innenfor det spesialpedagogiske området handler om å få til god kommunikasjon. Derfor inneholder også dette nummeret artikler som på forskjellig vis berører dette temaet. Særtrekk ved kommunikasjon er at den foregår både på det bevisste og det ubevisste planet, og at kommunikasjonens betydning blir særlig tydelig når en av de sansene er svekket eller helt borte.

Dette kommer klart fram i artikkelen til Ninna Garm, Ann-Elise Kristoffersen og Eva Simonsen som skriver om «Veien inn i skriftspråket for barn med hørselshemming». Artikkelen illustrerer godt at noe kan gå hus forbi, bli misforstått eller ikke forstått, fordi et begrep har manglende eller dårlig innhold. Det er ikke bare snakk om godt fungerende teknikk og avkodingsferdighet. I artikkelen vises det også til at minoritetsspråklige elever kan ha lignende vansker. Avkodingen, det å lese, går bra, men når forståelsen for et avgjørende begrep ikke er der, blir teksten lett feiltolket. Dette gjelder ikke bare i lesing, men i all kommunikasjon som foregår i klassen og kan på visse områder, eller i visse situasjoner, gjelde alle elever. God kommunikasjon og bevissthet om god kommunikasjon er og blir helt sentralt i pedagogisk virksomhet og samvær i skolen.

Kommunikasjon forutsetter bl.a. at man vil eller tør kommunisere. Monica Wichman skriver om selektiv mutisme som er en tilstand hvor barnets angst for å snakke er så stor at de rett og slett ikke får det til i bestemte situasjoner. Ordene vil ikke komme, de setter seg fast i halsen, og forsøk på å presse barnet øker barnets angst. Det er en ekstrem situasjon, men det er tankevekkende at vi alle kan få lignende følelser om vi er i situasjoner som er ukjente eller truende.

Så langt har vi omtalt kommunikasjon i relasjon til elever, men i artikkelen til Unni Vere Midthassel om «Læringsmuligheter i kollegamøter» kommer det fram en interessant side ved kommunikasjon mellom voksne. Det vises for eksempel til at istedenfor å spørre kolleger når man ikke forstår noe, vil mange late som de forstår for å unngå å komme i forlegenhet. Det blir en form for underkommunikasjon som selvsagt også kan gjelde elever. God kommunikasjon forutsetter trygghet.

Nå, når lærerutdanningen er i omforming, bør kommunikasjon som fenomen og som fagområde vies stor plass. Det mange, svært mange, elementer i den kjente formelen: sender – budskap – mottaker.

Arne Østli

Arne Østli

Utgiver
Utdanningsforbundet

Redaktør
Arne Østli

Markedskonsulent
Aud Jansson

Design
Tank Design AS

Trykk
Bryne Stavanger Offset

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

Annonser
Berit Kristiansen
Telefon 24 14 20 62
Faks 24 14 21 57
annonser@spesialpedagogikk.no

Abonnement og løssalg
Telefon 24 14 22 46
Telefaks 24 14 21 50
Abonnement kr 450,- pr år.
For medlem/studentmedlem
av Utdanningsforbundet kr 150,-
Løssalg kr 75,-. I tillegg kommer
porto og faktureringsgebyr.
(Enkelte temanummer vil ha
en høyere pris.) Ved kjøp av
over 10 eks gis 15 % rabatt.

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

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

Årgang 74

ISSN 0332-8457



På grunnlag av sine forsøk og praktiske erfaringar utvikla Seguin nye forståingsmåtar og perspektiv når det gjaldt opplæring av utviklingshemma.

Artikkel side 12



Petter ser ned, vil ikke møte blikket til den voksne, han er 5 år og greier ikke å snakke med de voksne i barnehagen.



Side 4 Læringsmuligheter i kollegamøter
Unni Vere Midthassel

Side 12 Edvard Seguin – en pioner innan opplæring av utviklingshemma
Astrid Askildt

Side 20 Stjerner foran og bak kamera
Knut Erlend Jegersen

Side 22 Veien inn i skriftspråket for barn med hørselshemming Ninna Garm,
Ann-Elise Kristoffersen og Eva Simonsen

Side 28 Arbeid med individuelle opplæringsplaner Julie Ek Holst-Jæger

Side 37 LUKK OPP DØREN, ropte han lydløst. Selektiv mutisme hos barn
Monica Wichman

Side 41 NOU 2009:18 – «Rett til læring» i Brukerforum Bitten Munthe-Kaas

Side 47 Småstoff

Side 48 Bokomtaler

Side 51 Annonser

Læringsmuligheter i kollegamøter

– erfaringer fra et prosjekt om klasseromsledelse

Studien denne artikkelen bygger på, undersøker læreres opplevde læringsmuligheter fra kolleger i et prosjekt der målet var å utvikle en håndbok i klasseledelse gjennom strukturerte gruppemøter. 10 skoler i en kommune deltok i prosjektet. Gjennom intervjuer peker lærerne på forhold de opplevde ga læringsmuligheter og forhold som kunne motvirke dette.



Unni Vere Midthassel er senterleder ved Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger.

Skolen er en arbeidsplass med høyt fokus på læring – for elevene. Men hvordan er læringsmulighetene for lærerne? Undervisningssituasjonen er preget av høy intensitet og stor grad av handlingstvang med liten mulighet for refleksjon over praksis. Nye organiseringsformer, utfordringer med hensyn til uro og ytre krav om å få fram mer faglig kunnskap gjør ikke presset mindre. Norske lærere har tid til samarbeid, men spørsmålet er om samarbeidstiden brukes slik at den gir muligheter for læring og dermed utvikling. I prosjektet «Håndbok i klasseromsledelse», som ble gjennomført i alle skolene i en norsk kommune 2007–2008, satte alle skolene av samarbeidstid til strukturerte drøftinger der målet var å utvikle den enkelte skoles håndbok, basert på lærernes

erfaringskunnskap og faglig input underveis. Modellen for arbeidet var tidligere utprøvd og hadde da vist seg å gi resultater i form av mer konsistens i lærernes opplevelse av felles mål og klasseledelse (Midthassel og Bru, 2001; Midthassel, 2006). Det viste seg også at de lærerne som opplevde seg mest involvert i prosjektet, hadde mest nytte av det. Når prosjektet nå skulle gjentas, var fokuset sterkere på kollega-gruppene og eventuelle læringsmuligheter som lå i denne strukturerte arbeidsmåten.

Teoretisk rammeverk for prosjektet

«Å skape en felles forståelse av klasseromsledelse» bygger på en antakelse om at lærere har subjektive forståelser av sin rolle og at disse forståelsene kan være en basis for en felles forståelse. Fullan (2001) bruker begrepet *lærers subjektive virkelighet* og bygger da på det klassiske arbeidet til Berger og Luckmann «The social construction of reality» (Berger



& Luckmann, 1967) for å beskrive den enkelte lærers personlige forståelse basert på sin virkelighetsforståelse og erfaring. Fenomenet subjektiv forståelse av sin praksis har blitt behandlet av mange og under litt forskjellige begreper. For eksempel bruker Senge begrepet *mentale modeller* (Senge, 1990). I Norge er *læreres praktiske yrkesteorier* (Handal & Lauvås, 1983) brukt om samme fenomen. Gjennom utdanning og yrkespraksis utvikler en forståelse av arbeidet og hvordan det best utføres. Denne forståelsen, som ofte er lite bevisst, danner grunnlag for tolkninger og handlinger. Ikke bare er denne forståelsen lite bevisst, men det kan også være sprik mellom det en sier en gjør og det en faktisk gjør. Ifølge Argyris og Schön vil en persons handlingsteorier bestå av de ubevisste teoriene som viser seg gjennom handling, *theories in use*, og de teoriene individene hevder at de følger, *espoused theories* (Argyris & Schön, 1974). Dersom en vil endre handlingsmønstre, er det derfor nødvendig å kon-

frontere både de uttalte teoriene og teoriene som viser seg gjennom handling.

Ifølge Fullan (2001) vil de personlige og ubevisste forståelsene kunne bli et hinder for en konsistent praksis i kollegiet. Det er derfor nødvendig å utvikle det han kaller en «objektiv virkelighet» som er den felles forståelsen en har blitt enige om skal gjelde. Den må bygge på de individuelle forståelsene, men vil nødvendigvis ikke kunne være lik disse. En slik felles forståelse av hva klasseromsledelse skal være på den enkelte skole, krever at de individuelle forståelsene gjøres bevisst og utfordres gjennom refleksjon med kolleger. Refleksjon med kolleger kan i neste omgang være en hjelp for lærere når de skal omsette ny forståelse til handling (Gjems, 1995; Handal & Lauvås, 1983; Midthassel, 1997; Munthe & Midthassel, 2002; Schön, 1983). Funn fra prosjektet «Håndbok i klasseledelse» tyder på at refleksjon med kolleger kan hjelpe lærere til å øke sin bevissthet om egen

Skolen er en arbeidsplass med høyt fokus på læring – for elevene.

atferd og holdninger gjennom en prosess som skaper muligheter for læring (Midthassel & Bru, 2001).

På den annen side er det blitt pekt på at lærere ubevisst utvikler illusoriske debatter for å unngå å bli kritisert når de snakker med kolleger om arbeidet (Eraut, 2002). Derfor kan det være nødvendig å legge til rette for egne samarbeidsmøter for erfaringsutveksling og refleksjon. Imidlertid har forskning vist at heller ikke da er refleksjon og læring garantert (Ahuja, 2000; Hargreaves, 1994; Little, 1990). Forskning på læring i smågrupper har vist at i stedet for å spørre kolleger når de ikke forstår, vil mange late som om de forstår for å unngå å komme i forlegenhet (Farr, Sin, & Tesluk, 2003). Derfor ser det ut til å være viktig å unngå det Hargreaves (1994) kaller behagelig samarbeid og Senge karakteriserer som defensive rutiner som vil hindre læring (Senge, 1990). Forskning tyder på at tillit og gjensidig respekt er viktig for ærlig og åpen informasjonssøken (Farr et al., 2003). Når tillit og respekt er til stede, kan gruppe medlemmenes individuelle forståelser og kunnskap bli offentlig og legge grunnlag for en felles forståelse (Lam, 2004). Et slikt samspill mellom individuell kunnskap og organisasjonen er viktig for organisasjonslæring (Argyris & Schön, 1974; Lam, 2004; Senge, 1990).

Individuell og kollektiv læring i skoler forutsetter lærerinvolvering. En viktig forutsetning for lærerinvolvering er arbeidets organisering. Det må være mulig for lærerne å ta del i arbeidet. Dette handler om tilrettelegging for endring og er en ledelsesoppgave. Det er i dag en stor kunnskapsbase knyttet til skoleledelsens rolle i utviklingsarbeid (for eksempel Ainscow & Soutworth, 1996; Marks & Printy, 2003; Midthassel, Bru, & Idsøe, 2000; Wasserstein-Warnet & Klein, 2000; Youngs & King, 2002). For eksempel viste en norsk studie at lærere hadde en tendens til å engasjere seg mer i utviklingsarbeid dersom rektor spilte en aktiv rolle både som tilrettelegger og advokat (Midthassel et al., 2000). Erfaringer fra første gang dette prosjektet ble gjennomført viste at det var nødvendig at ledelsen var tydelig støttende og etterspørrende samtidig som den tilrettela for arbeidet gjennom organisatoriske tiltak (Midthassel & Bru, 2001; Midthassel, 2006). Denne erfaringen ble tatt med når da prosjektet skulle gjennomføres med nye skoler.

Forskningsspørsmål:

Hvordan beskrev lærerne sine læringsmuligheter i kollegagruppene, og hva var fremmende og hemmende for læring?

Metode

Intervensjonen var kommunalt initiert og involverte alle de ti skolene i kommunen. Alle rektorene fulgte opp arbeidet ved å organisere for dette og å følge opp med jevnlige møter. Hver skole dannet en prosjektgruppe ledet av rektor. I prosjektgruppa hadde en eller to redaktøransvar, de øvrige var gruppeledere. Disse gruppelederne hadde ansvaret for hver sin kollegagruppe bestående av 5–8 personer satt sammen på tvers av trinn. Det ble satt av 13 møter i løpet av ett år. Malen til håndboka hadde 12 kapitler med ulike sentrale emner for klasseledelse (Midthassel, 2006). På det første møtet i kollegagruppene skulle man ta for seg gruppas to spilleregler «å ha respekt for hverandre» og «gode læringsvilkår». Dette var for å sette ord på hvordan de ville ha det i gruppa og samtidig øve inn arbeidsmetodikken. Arbeidsmetodikken bygger på Scheins arbeid (Schein, 1990) og består av tre ledd: 1. individuell tid til å tenke gjennom og notere ned hva en selv mener/tenker om emnet, 2. dele det en har notert med de andre, uten at noen kommenterer og 3. diskutere for å bli enige om den beste beskrivelsen. Den individuelle tenketiden som grunnlag for å dele sine tanker med de andre i gruppa, bidrar til involvering. Alle må tenke gjennom hva de mener og kan ikke henge seg på andre. Å skulle dele sine tanker med andre uten at det fører til diskusjon umiddelbart, gir alle samme mulighet for å uttale seg samtidig som det forplikter. Ingen kan lure seg unna. Schein (1990) peker på begrensningene ved å starte diskusjonen før en har fått alle sine meninger på bordet. Strukturen ender med en diskusjon der en skal enes om en måte å forstå emnet som er løftet fram. Diskusjonen med en felles konklusjon bidrar til danning av en felles virkelighet som skal gjelde for det videre arbeidet.

Etter hvert møte hvor de behandlet et kapittel, ble det sendt et forslag til tekst fra gruppene til redaktørene. Redaktørenes oppgave var å samordne det som kom inn, til et forslag som ble presentert for de ansatte og godtatt, eller det ble foreslått endringer. Etter at alle 12 kapitlene var behandlet, var håndboka blitt et konkret verktøy til bruk. I

tillegg til å konkretisere ulike sider ved klasseledelse inneholdt den konkrete erfaringsbaserte ideer innen de ulike emnene. Da undersøkelsen fant sted, hadde gruppene gjennomført mellom 5 og 6 gruppemøter.

Deltakere

Fra de 10 skolene som deltok i prosjektet, ble det trukket tre barneskoler. Ved disse skolene ble rektorene bedt om å informere om intervjuene som skulle finne sted og bedt om å finne to lærere som ønsket å la seg intervju. Lærerne skulle komme fra ulike kollegagrupper. Fra to av skolene ble det oppgitt to navn, mens den tredje skolen leverte en liste med lærere som var villige til å delta. Fra denne listen ble det trukket to tilfeldige. Alle de seks lærerne var kvinner. Da hensikten med studien var å få kjennskap til lærernes beskrivelser av læringsmuligheter og hva som hemmet og fremmet læring, ble det ikke sett som problematisk at rektor ved to av skolene plukket ut lærere for intervju. Dette var lærere som hadde noe å bidra med og som var innstilt på det. Begrensingen er selvsagt at en med denne utvelgelsesmåten ikke kan si om disse lærernes opplevelser er representative. Men funn fra denne undersøkelsen kan få fram noen fenomener som i neste omgang kan undersøkes ved hjelp av andre metoder.

Ett intervju kunne ikke brukes på grunn av teknisk feil ved opptak. Materialet består derfor av fem intervju. To av de intervjuede er mellom 25 og 30 år, én er mellom 30 og 40 år, og to er mellom 40 og 50 år. Tre av lærerne var ferske, med under to års erfaring, mens de øvrige to var erfarne med mer enn 20 års erfaring. De var fra fem forskjellige kollegagrupper. To var gruppeledere og tre var vanlige gruppemedlemmer.

Intervjuene

Intervjuene varte 40–50 minutter og fant sted på de aktuelle skolene. De ble tatt opp på bånd som i etterkant ble transkribert. Intervjuene var halvstrukturerte og baserte seg på temaene «motivasjon for arbeidet», «arbeidet i gruppen», «den sosiale konteksten i gruppa» og «læringsmuligheter». Gruppene hadde gjennomført mer enn halvparten av møtene da intervjuene fant sted.

Analyse

Båndene ble lyttet til, og notater knyttet til intervjusituasjonen notert. Ut fra det transkriberte materialet ble det laget en fortettet utgave for å få en bedre oversikt over materialet. Deretter startet innholdsanalysen med utgangspunkt i temaene som er oppgitt for intervjuene.

Resultater

Hvordan beskrev lærerne sine læringsmuligheter i kollegagruppene, og hva mente de var fremmende og hemmende for læring?

Alle de intervjuede rapporterte at den faste strukturen for gruppemøtene ble fulgt, selv om en sa at de tok litt lettere på den etter hvert fordi de følte «at det tok veldig lang tid» og de var «annige etter å komme fram til en konklusjon». Justeringen var gått på bekostning av tiden til individuell tenketid, noe hun beklaget fordi hun opplevde denne delen som nyttig. Fordi lærerne kom til møtene rett fra timer og dermed trengte noe tid til omstilling, mente en annen av de intervjuede at tiden satt av til individuelt tenkearbeid, var viktig. Fordeler som ble framhevet ved metodikken, var at

Forskning på læring i smågrupper har vist at i stedet for å spørre kolleger når de ikke forstår, vil mange late som om de forstår for å unngå å komme i forlegenhet.

den skapte forutsigbarhet og dermed bidro til trygghet, samtidig som den ga rom for at alle deltok og hindret at deltakerne snakket i munnen på hverandre. Som ulempe ble det sagt at den opplevdes omstendelig.

Alle de som ble intervjuet, opplevde nå at de var motivert for arbeidet, og for de ferske lærerne hadde motivasjonen økt underveis. Flere av dem nevnte at de hadde vært skeptiske i starten, enten fordi de opplevde at dette var et tidkrevende prosjekt som de var pålagt å være med på, eller fordi de var usikre på hva dette var. Alle hadde likevel fulgt lojalt opp. En av gruppelederne hadde blitt positivt overrasket over medlemmenes motivasjon da hun hadde tatt dette opp med dem før hun skulle intervjues, og hun opplevde ikke at det var forskjell på motivasjonen etter hvor lang erfaring de hadde som lærer. Tre av lærerne visste om andre i kollegiet som ikke var like motiverte for arbeidet, men de opplevde likevel at disse fulgte lojalt opp arbeidet. Alle de intervjuede var i grupper som var satt sammen på tvers av trinn, noe alle påpekte som nyttig fordi det ga innblikk i hvordan det arbeides på andre trinn enn det de kjente selv.

Alle de intervjuede mente at klimaet i gruppen deres var preget av åpenhet og trygghet. Det at klima hadde vært tema på det første gruppemøtet, der det å vise respekt for hverandre ble konkretisert, mente to av de intervjuede hadde hatt betydning for klimaet i gruppa. Flere av dem trakk fram at det var mye humor i gruppa og at gruppeleder var viktig for å skape trygghet og humor. Alle svarte negativt på spørsmål om noen dominerte i gruppa. En av dem sa:

«Jeg tror det går på trygghet og respekt for hverandre. For det var mange som kunne dominert, noen fordi de liker å dominere, noen fordi de kunne ha vært utrygge, men når de er trygge, så... Vi har klart å sette en standard».

Alle pekte på at det var stor grad av enighet mellom lærerne, derfor ble det ikke mye diskusjon. En sa: «Vi har ikke vært så mye uenige. Det er vel derfor det går så greit. Vi har jo forskjellige perspektiv og forskjellige meninger, men vi er ikke uenige.» En annen uttrykker det slik: «Jeg føler vi mener mye de samme tingene.» To eksempler på uenighet som er blitt behandlet, ble likevel trukket fram. Det ene gjelder struktur på dagen, altså hvordan dagen skal startes, og om det skal

gjøres likt for alle. Det andre bunner i ulike roller hos kontaktlærere og timelærere. I tillegg nevnte en lærer eksempel på uenighet knyttet til arbeidet i gruppa. Dette gikk på nivået for refleksjon. Denne læreren mente det var vanskelig å løfte gruppas refleksjoner opp fra et rent konkret nivå, mens de andre syntes å være komfortable med det konkrete.

Det var vanskelig for lærerne å finne eksempler på at de hadde utfordret hverandre i gruppene. Men en av lærerne fortalte at i hennes gruppe var det to lærere med ulikt syn på hvordan en best motiverer elever. Hun opplevde at disse to lærerne utfordret hverandre på en positiv måte som også virket stimulerende på intervjupersonens læring. Hun sa:

«...men det er klart at begge personene er trygge på at det de gjør er riktig. Men de ser likevel verdien av å gjøre litt det den andre gjør. Men det er ikke noen kamp mellom dem. Respekten ligger der uansett, og den merkes.»

Når det gjelder direkte spørsmål om læringsmuligheter, er svarene litt ulike fra de ferske lærerne og fra de erfarne. De ferske lærerne uttrykte alle at de lærte mye konkret fra sine kolleger, samtidig som de ble tryggere i lærerrollen. Som en av dem sa:

«At jeg våger å være tydeligere, at jeg våger å sette klarere grenser for elevene. Det har betydd at jeg har fått en bekreftelse på at det er noe som kan være rett på en måte, å sette grenser».

En av de andre pekte på muligheten for å få bekreftet at hun tenker som de mer erfarne.

«...Det har vært veldig lærerikt det der med å høre hva de andre tenker og gjerne fått bekreftelse på at det er noen som er enige i det som jeg tenker da». En annen pekte på at hun ofte fikk tanker som hun tok med seg videre: «Det blir jo ofte sånn at du tenker eller du klarer å relatere det til bestemte elever. ... liksom bare yes, det kan jeg prøve.»

Selv om de ferske lærerne mente at de hadde nytte av de eldre lærernes erfaringer, mente de også at de bidro med litt nye og annerledes tanker. En av dem pekte også på at hun lettere kunne kople inn teoretiske perspektiv fordi hun hadde det friskt i minne. For de erfarne lærerne var det økt bevissthet og påminnelse som ble nevnt. For eksempel nevnte en lærer

Alle de intervjuede nevnte at det å drøfte sentrale sider ved klasselederrollen gir et innblikk i kollegers praksis som er bevisstgjørende og lærerik.

at hun på ett av møtene ble bevisst at omlegging av strukturer i klassen hadde ført til at hun ikke lenger sjekket lekser hver dag, men at det var viktig, og at hun måtte få på plass nye rutiner for det.

Alle de intervjuede var bevisste på at det arbeidet de gjorde i gruppene, skulle bidra til å utvikle en håndbok i klasse-/gruppeledelse som senere skulle brukes. De uttrykte store forventninger til dette dokumentet og var spente på om håndboka ville bli et nyttig verktøy. En av lærerne uttrykte et ønske om at det ut fra boka skulle komme noen standarder alle ved skolen skulle følge.

Selv om alle de intervjuede selv mente arbeidet var relevant, og at de lærte av kolleger i gruppene, ble det nevnt eksempler på forhold som kunne redusere læringsmulighetene. Det ene var hvis den individuelle tenketiden ble hoppet over slik at en gikk rett på erfaringsdeling. Det andre eksempelet var enkeltlærere som lot til å melde seg ut til tross for at de var til stede på møtene. Dette var gjerne lærere som også meldte seg ut i andre situasjoner. Det tredje eksempelet var lærere som var aktive og positive, men der kollegene visste at det var et sprik mellom det vedkommende sa og det som ble gjort i klasserommet.

Diskusjon

Målet for dette prosjektet er å skape en felles forståelse for hva klasseromsledelse innebærer, og å nedtegne dette i en håndbok som i etterkant blir et verktøy for videre utvikling. Basert på forskning som viser at tilrettelegging for lærings-situasjoner i kollegiet ikke garanterer læring (Farr et al., 2003; Hargreaves, 1994; Little, 1990; Senge, 1990), ønsket jeg å forstå mer om læringsmulighetene i prosessen med å utvikle en håndbok i klasseledelse gjennom refleksjon, erfaringsdeling og diskusjon i kollegagrupper.

Ett tema å diskutere på bakgrunn av resultatene er

hvorvidt den faste strukturen på kollegamøtene var læringsfremmende eller opplevdes som en hemsko. Hensikten med en fast struktur var å holde fokus og skape forutsigbarhet, samtidig som alle hadde samme muligheter og forpliktelse til å delta. Men en fast metodikk kan ha noen utfordrende sider som at den begrenser taletiden til de som er vant til å dominere møter, og den kan virke kunstig på grupper som er vant til å snakke mer fritt. En tilsvarende undersøkelse blant barnehageansatte viste at den også kan virke skremmende på personer som ikke er vant til å snakke på møter (Nygård, 2008). Resultatene fra denne studien viste at i fire av de fem gruppene som intervjupersonene ble hentet fra, ble metodikken fulgt. Alle som ble intervjuet, mente at strukturen var nyttig fordi den holdt dem på sporet og synliggjorde kollegenes erfaringer. De hadde en opplevelse av at de fleste kollegene mente det samme.

Å ha tid til individuelt tenkearbeid før du snakker i gruppa, ble fremhevet som viktig av to. I en hektisk hverdag gir det muligheter til ettertanke og refleksjon. En av de andre intervjuede pekte på at de ofte kom direkte fra møter med elevene til kollegagruppene. Da var det nødvendig å ha fem minutter til det individuelle tenkearbeidet før en skulle dele med andre. I den ene av gruppene hadde de tatt lettere på det individuelle tenkearbeidet etter hvert, noe læreren som ble intervjuet, beklaget. Hun mente at noe verdifullt gikk tapt når de gikk rett på erfaringsdeling. Å tenke gjennom hva en selv kan, mener og praktiserer før en uttaler seg, kan være med på å bevisstgjøre den enkeltes praktiske yrkesteori (for eksempel Handal og Lauvås, 1983). Alle de intervjuede nevnte at det å drøfte sentrale sider ved klasselederrollen gir et innblikk i kollegers praksis som er bevisstgjørende og lærerik. Flere av dem nevnte også at de tenkte på ting som var blitt sagt i møtene, også utenom møtetidene. Dette er parallelt med funn fra studien i barnehagene (Nygård,

For stor grad av enighet kan være hemmende for læring dersom det betyr at en lar være å utfordre hverandre.

2008). De ferske lærerne hadde flest eksempler på hva dette arbeidet har hatt å bety for deres eget arbeid. Det kan se ut til at tilrettelegging for erfaringsdeling er viktig for nye lærere, både for å bryne sin praksis mot mer erfarne, men også for å få konkrete ideer. Samtidig har de ferske lærerne muligheter for å dele sin ferskere teoretiske kunnskap.

Den store enigheten de alle peker på, kan være et uttrykk for at de opplevde en relativt stor felles forståelse av rollen som klasseleder, selv om den ikke er uttalt. En slik uuttalt enighet eller taus kunnskap kan være læringshindrende dersom det fører til at kunnskapen ikke gjøres synlig gjennom analyse og refleksjon. Argyris og Schön peker dessuten i sin teori om handlingsteorier på at det kan være et sprik mellom det lærere gjør, deres *theories in use* og det de sier de gjør, deres *espoused theories* (Argyris og Schön 1974). Dermed kan de ha det Eraut (2002) kaller illusoriske debatter, der de tror de snakker om praksis, men hvor de i virkeligheten formidler en illusorisk virkelighet. En av de intervjuede ga et eksempel på dette. En kan tenke seg at lærere som framstiller sine uttalte teorier som sin praksis, gjør dette for å beskytte seg selv, de benytter seg av det Senge kaller defensive rutiner (Senge, 1990) og Hargreaves kaller behagelig samarbeid (Hargreaves, 1994). Men en kan også tenke seg at noen mangler den selvinnsikten de trenger for å se at det er sprik mellom deres uttalte praksis og det de faktisk gjør. Greenberg et al. (2005) har pekt på at læreres manglende selvinnsett er et problem for deres utvikling som lærere.

Farr et al. (2003) pekte på at trygghet og respekt i gruppene vil minke faren for de illusoriske debattene. Alle mine intervjupersoner mente at de opplevde stor grad av trygghet i sin gruppe, men flere av dem sa også at de i liten grad utfordret hverandre. Likevel mente de at de ville kunnet utfordre hverandre dersom det hadde vært aktuelt. I en tilsvarende studie blant førskolelærere ble det pekt på at for stor grad av enighet kan være hemmende for læring dersom det betyr at en lar være å utfordre hverandre (Nygård, 2008). En kan tenke seg at det er lite tradisjon i lærerkollegier for å utfordre hverandre faglig og at en utfordring dermed også vil kunne oppleves som risikabelt for relasjonene, noe som blant annet er forenlig med funn i en studie om læreres læring av erfaring (Ramvi, 2007).

Alle lærerne hadde forventninger til den ferdige håndboka

og var spente på hvordan den kunne bidra til å utvikle skolen når det gjaldt klasseromsledelse. Mye tyder på at dersom den skal bli et nyttig verktøy, må arbeidet med den knyttes tett til den praktiske handlingen i klasserommene, slik at illusoriske debatter uteblir. Da kan den bli et verktøy der lærere kan utfordre hverandres praksis under forhold som oppleves som trygge. Gruppeledelsens rolle for utvikling av trygghet i gruppa og for at arbeidet ble utført som forventet, ble nevnt av alle de intervjuede. En tydelig ledelse skapte også her forutsigbarhet. Samtidig har forskning vist at skolens ledelse er viktig for å gi de rammene som trengs for at arbeidet skal kunne utføres. Det var også tilfelle i denne studien (Midtassel & Bru, 2001; Midtassel, 2006 og Nygård, 2008).

REFERANSER

- AHUJA, R. S. (2000). *The relative effectiveness of two different peer coaching programs and a self-evaluation program with elementary teachers using direct instruction*. Georgia State University.
- ARGYRIS, C. & D. SCHÖN (1974). *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass Inc. Publishers.
- BERGER, P. & T. LUCKMANN (1967). *The social construction of reality*. London: Penguin Books.
- ERAUT, M. (2002). Menus for choosy diners. *Teachers and Teaching*, 8(3/4), 371–378.
- FARR, J. L., H. -P. SIN & P. E. TESLUK, (2003). Knowledge management processes and work group innovation. In L. V. Shavinina (Ed.), *Handbook on innovation* (pp. 574–586). Amsterdam: Pergamon.
- FULLAN, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3. ed.). New York: Teacher College Press.
- GJEMS, L. (1995). *Veiledning i profesjonsgrupper*. Oslo: Universitetsforlaget.
- GREENBERG, M. T., C. E. DOMITROVICH, P. A. GRACZYK & J. E. ZINS (2005). *The study of implementation in school-based preventive interventions: theory, research and practice*: U.S. Department of health and human services.
- HANDAL, G. & P. LAUVÅS, (1983). *På egne villkår* (Norsk utgave ed.). Oslo: Cappelens forlag.
- HARGREAVES, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times*. London: Cassell Wellington House.
- HARRIS, A. (2003). Behind the classroom door: the challenge of organisational and pedagogical change. *Journal of Educational Change*, 4, 369–382.
- HASLAM, S. A. (2000). *Psychology in organizations. The social identity approach*. London: Sage Publications.
- KLEIN, H. J. (1991). Further evidence on the relationship between goal setting and expectancy theories. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 49, 313–335.
- LAM, Y. L. S. (2004). Reconceptualizing a dynamic model of organizational learning for schools. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 297–311.

LITTLE, J. (1990). The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations. *Teachers College Records*, 91(4), 511–536.

LOCKE, E. & G. LATHAM, G. (1994). Goal Setting Theory. In H. J. Neil & M. Drillings (Eds.), *Motivation: Theory and Research*. Hilldale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

MARKS, H. M. & S. M. PRINTY (2003). Principal leadership and school performance: an integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370–397.

MCMAHON, A. (1999). Promoting continuing professional development for teachers: an achievable target for school leaders? In T. Bush, D. Bell, R. Boham & P. Ribbins (Eds.), *Educational management, redefining theory, policy and practice*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.

MIDTHASSEL, U. V. (1997). *Veiledning som arbeidsmåte for å møte utfordringer i skolen*. Stavanger: Senter for atferdsforskning, Høgskolen i Stavanger.

MIDTHASSEL, U. V. (2004). Teacher involvement in school development activity and its relationships to attitudes and subjective norms among teachers: A study of Norwegian Elementary and Junior High school teachers. *Educational Administration Quarterly*, 40(3), 435–456.

MIDTHASSEL, U. V. (2006). Creating a shared understanding of classroom management. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(3), 365–383.

MIDTHASSEL, U. V. & E. BRU (2001). Predictors and gains of teacher involvement in an improvement project on classroom management. Experiences from a Norwegian project in two compulsory schools. *Educational Psychology*, 21(3), 229–242.

MIDTHASSEL, U. V., E. BRU & T. IDSØE (2000). The Principal's role in promoting school development activity in Norwegian compulsory schools. *School Leadership and Management*, 20(2), 147–160.

MIDTHASSEL, U. V. & S. K. ERTESVÅG (2008). Schools implementing Zero: the process of implementing an anti-bullying program in six Norwegian compulsory schools. *Journal of Educational Change*, 9(2), 153–172.

MUNTHE, E. & U. V. MIDTHASSEL, U. V. (2002). Peer learning groups for teachers: A Norwegian innovation. In I. Livingstone (Ed.), *New Zealand annual review of education* (pp. 303–316). Wellington: School of Education, Victoria University of Wellington.

NYGÅRD, A. (2008). *Kollegial læring i barnehagen. Erfaringer fra et prosjekt om gruppeledelse*. Universitetet i Stavanger, Stavanger.

RAMVI, E. (2007). *Læring av erfaring – et psykoanalytisk blikk på læreres læring*. Roskilde Universitetscenter, Roskilde.

REYNOLDS, D. & C. TEDDLIE (2000). Linking School Effectiveness and School Improvement. In C. Teddlie & D. Reynolds (Eds.), *The International Handbook of School Effectiveness Research* (pp. 206–231). London and New York: Falmer Press.

SCHÖN, D. (1983). *The reflective practitioner*. Aldershot, England: Ashgate ARENA.

SENGE, P. (1990). *The fifth discipline*. Great Britain: Century Books.

WASSERSTEIN-WARNET, M. & Y. KLEIN (2000). Principal's cognitive strategies for changes of perspective in school innovation. *School Leadership and Management*, 20(4), 435–457.

YOUNGS, P. & M. B. KING (2002). Principal leadership for professional development to build school capacity. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 643–670.

APPENDIX

Hovedtema med undertema, basert på lærernes erfaring:

1. Lærer skal være en tydelig klasseromsleder: a) lærer er modell for elevenes oppførsel.
2. Relasjon lærer – elev: a) formidle positive forventninger til alle elever, b) vis elevene tillit, c) legg vekt på positiv sosial kontakt med alle elevene, d) gi rom for humor.
3. Påvirkning av relasjoner mellom elever: a) stimuler til positiv kontakt mellom elevene, b) bygg opp både utagerende og innadvendte elevers sosiale kompetanse, c) lær elevene å ta ansvar for hverandre.
4. Tilpasset undervisning: a) tilpass undervisning og arbeidsoppgaver til den enkelte elev.
5. Tilpass fysisk miljø: a) Legg til rette det fysiske miljø slik at det stimulerer til konsentrasjon om skolearbeidet og ønsket sosial kontakt.
6. Flyt i undervisningen: Flyt i undervisningen har hovedfokus.
7. Regler og rutiner. A) Lærer bruker tid til å etablere gode regler og rutiner ved skolestart, b) lærer legger vekt på en positiv og samlende start på dagen, c) lærer definerer tydelig når timen starter og slutter, d) lærer etablerer gode rutiner for overganger mellom aktiviteter, e) lærer sørger for at det utarbeides gode regler for ulike aktiviteter i klasserommet.
8. Forutsigbarhet: a) lærer skal være forutsigbar, b) lærer skal sørge for at elever som gjør regelbrudd blir møtt med konsekvenser.
9. Evaluering: a) lærer evaluerer elevenes arbeid og oppførsel fortløpende, b) elevene skal med jevne mellomrom delta i evalueringen.
10. Reaksjonsmåter ved uønsket atferd: a) velg reaksjonsmåter i relasjon til situasjon og elever involvert, b) unngå åpne konfrontasjoner i klasserommet, c) fokuser på den konkrete hendelsen.
11. Foreldrekontakt: a) lærer skal ha jevnlig kontakt med foreldrene, b) lærer skal forsøke å forstå foreldrenes opplevelse av skolen, c) lærer skal gjøre bruk av foreldrenes erfaringer med sitt barn.
12. Voksen-koordinering i klassen: a) det skal være felles holdning blant alle voksne i klassen.

Edward Seguin – ein pioner innan opplæring av utviklingshemma

Denne artikkelen bygger på forfatterns sitt doktorgradsarbeid «Opplæring av funksjonshemma i eit historisk perspektiv. Spesialpedagogiske pionerar, idéutvikling og formalisering fram til midten av det 20. århundre».



Astrid Askildt er førsteamanuensis ved Høgskolen i Sogn og Fjordane.

Edward Seguin (1812–1880) var ein av dei pionerane eg hadde fokus på i avhandlinga. Han er blitt karakterisert som «the father of special education for the mentally retarded» (Scheerenberger 1983:68). Vi kan stille spørsmål om kunnskap som blei utvikla i ei heilt anna tid, der heilt andre vilkår låg til grunn for opplæringa, er nyttig og relevant for oss i dag. I alle høve må vi lese og forstå i den konteksten som teksten blei til i. Harry Daniels drøftar denne problemstillinga i artikkelen «Vygotsky og inkludering» (omsett til norsk av Katarina A. Rodina). Daniels viser til Wells som seier at «... samtidig som man bør lese og forsøke å forstå Vygotskys tekster, også bør være villig til å transformere Vygotskys ideer og gjøre dem anvendbare og nyttige – tilpasset vår egen tids krav» (Daniels 2008:5). Dette er også noko av intensjonen med denne artikkelen. Eg vil prøve å transformere Seguins idear og sjå om dei kan vere brukbare og nyttige – tilpassa krava i vår tid. Seguins forståingsmåtar og teoriar vil derfor bli sett inn i vår tids omgrep og uttrycksformer.

Som kjeldegrunnlag for denne artikkelen (som i doktorgradsarbeidet) har eg i hovudsak nytta Seguins bøker og artiklar som han skreiv etter at han flytte frå Frankrike til USA. I Frankrike skreiv han m.a. to bøker «Hygiène et édu-

cation des idiots» i 1843 og «Traitement moral et hygiène des idiots et autres enfants arriérés», som vart utgitt i 1846. Den siste var ei utviding og revidering av 1843-boka. I 1866 gav Seguin så ut ei omarbeidd og utvida utgåve av denne boka med tittelen «Idiocy and its treatment by the psychological method». Her var intensjonen å formidle den kunnskapen om utviklingshemma som var tilgjengeleg på denne tida. Det er denne boka som er hovudkjelda for denne artikkelen.

I ein nordisk kontekst kan vi sjå at Dan Fredr. Eschricht, som var professor ved Universitetet i København, viser til krav Seguin sette til lærarane som skulle gje opplæring til utviklingshemma (Eschricht, 1854). Paul Amdal, som underviste utviklingshemma i Trondheim og som skreiv ei lita bok «Om abnorme Børns Opdragelse», omtalar også Seguin (Amdal, 1880). Men elles kan det sjå ut til at Seguin ikkje fekk nokon stor innverknad her hjå oss. Dette er noko som også Åse Gruda Skard i 1980 trekker fram i artikkelen «Eit hundreårsminne: Edouard Séguin 1812–1888» i Norsk pedagogisk tidsskrift (Skard, 1980). Her stiller ho spørsmål om det er nokon som hugsar han nå? Ho svarar sjølv på spørsmålet og seier at kanskje nokon kjenner han for «Seguins formbrett» som hadde blitt ein del av mange «performance tests». «Men for hans store og merkelege livsverk elles er det få som har han i minne» (ibid.). Men i nyare tid kan vi merke oss at Sofie Riefbjerg i boka «Hjælpeeskolebørn» (1963) trekte fram arbeidet til Seguin. Poul Fatum hadde også ei omtale av Seguin i boka

«Den pædagogiske tænknings historie 2» (1970). Boka «Åndssvage – Ideologi – Pædagogik» av Henning Sletved og Henrik Haubro (1981) gir òg ein omtale av Seguin.

I løpet av dei siste 25 åra har Seguin fått litt meir merksemd i norsk faglitteratur. Eit par hovudfagsoppgåver i spesialpedagogikk har omtala Seguin (Østrem, 1983; Edlund, 1998). Edvard Befring karakteriserer arbeidet til Seguin som ein banebrytande innsats i boka «Læring og skole» (Befring 1994:256). Eva Simonsen omtalar Seguin i doktorgradsavhandlinga «Vitenskap og profesjonskamp. Opplæring av døve og åndssvake i Noreg 1881–1963» (Simonsen 1998). Simonsen har også seinare skrive om Seguin, seinast i «Utenfor regelen» (Simonsen, 2007). Vidare analyse og forskning på skriftene til Seguin vil vere viktige bidrag til det spesialpedagogiske fagfeltet.

For å analysere Seguins opplæringsprosjekt må vi prøve å skaffe oss kunnskap om kva for teoretisk ramme han bygde på og kven som var inspirasjonskjeldene hans. Med dette som bakgrunn vil eg presentere den praktiske tilnærminga hans når det gjaldt opplæring av utviklingshemma. Eg vil undersøke korleis han ønskte at opplæringa skulle vere og kva han såg på som sentrale komponentar for å få dette til. Spørsmålet eg stiller, er om dette er relevante og nyttige teoriar og tilnærmingsmåtar for opplæring også i dag.

Edward Seguin og hans teoretiske fundament

Edward Seguin vart fødd i Clamecy i Frankrike i 1812. Han byrja å studere medisin i Paris, der han snart vart aktiv i det intellektuelle miljøet. Her kom han i kontakt med Jean-Marc-Gaspard Itard (1775–1838) som var overlege ved døvstummeinstituttet og Itard vekte Seguins interesse for opplæring av utviklingshemma barn, som på den tida blei omtalt som idiotar. Han byrja tidleg å skrive ned observasjonane og erfaringane sine, og etter kvart førde det til artiklar og bøker. I 1850 emigrerte han saman med kona og sonen til USA, der han vart tatt imot med entusiasme. Mange av dei som arbeidde innan det spesialpedagogiske feltet i USA, var kjende med arbeidet hans i Paris, og fleire hadde vitja skolen hans. Emigrasjonen kan vi sjå som konsekvens av den politiske utviklinga i Frankrike etter februarrevolusjonen i 1848. Seguin var radikal og motrevolusjonen såg Seguin på som ei ulukke. I sitt nye heimland vart han snart ein fagleg pådrivar

og føregangsmann for dei som arbeidde med utviklingshemma barn og unge. Han var opptatt av både praktisk opplæring og styrking av forskinga på området. Seguin ville ha ei eiga utdanning for det som i dag er profesjonen spesialpedagogar, og han ville få i stand interesseorganisasjonar for fagfolk innan dette fagområdet.

Verdien av å gje opplæring til alle i samfunnet stod tidleg klårt for Seguin. Han understreka at all opplæring skulle føre til likskap og fridom, og det måtte vere ei systematisk og individuell opplæring til absolutt alle. Han ville at opplæringa av utviklingshemma skulle vere så god at dei kunne rustast til å delta i samfunnet. Kva opplæring hadde hatt å seie for ein gut, uttrykte han slik: «... fifteen years of training, more or less active, always enlightened, made him, not a scholar, but a trusty, faithful, affectionate young man...» (Seguin, 1971:313). Eleven vart ikkje ein lærd person, men ein som ein kunne stole på, han hadde blitt ein samvitsfull, kjærleg mann, ein som ville ha gode sjansar til å fungere ute i samfunnet.

På grunnlag av sine forsøk og praktiske erfaringar utvikla Seguin nye forståingsmåtar og perspektiv når det gjaldt opplæring av utviklingshemma. Han la ikkje til grunn den skolaske distinksjonen mellom kropp og sjel (Seguin, 1870:40). Ei av grunntesane hans var at mennesket var ein heilskap av aktivitet, intelligens og vilje, og han var følgeleg opptatt av både det fysiske, intellektuelle og moralske aspektet i opplæringa. Desse eigenskapane var relaterte, dersom ein trena på den eine, trena ein samstundes på den andre. Dei tre funksjonsområda måtte alle ivaretakast for at mennesket skulle få ei god utvikling. Fysisk utvikling var det første området, inn under dette høyrde både sansetrening og aktivitet. Det andre området var intellektuell utvikling. Den intellektuelle treninga omfatta handlingar uttrykt i relasjonar. Han påpeikte at sansane berre gav oss fakta om tilhøve i naturen, og at det var intellektet som kombinerte desse røynslene ved samanlikning og resonnering til ein heilskap som etter kvart førte til kunnskap. Det tredje området var moralsk utvikling. Han presiserte at det var ikkje nok med fysisk og intellektuell opplæring. Grunnlaget for all opplæring var den moralske oppsedinga. Føremålet med å styrkje den moralske utviklinga var sosialisering. Ein skulle ruste den isolerte eleven til å leve i relasjon til andre menneske. Dette stilte krav om at den

Ein annan grunnleggjande idé hos Seguin var at opplæringa skulle vere tilpassa den einskilde, og ein skulle byrje der funksjonar og dugleik hadde stoppa opp.

utviklingshemma eleven måtte makte å regulere sine handlingar. Moralsk trening skulle ha som endemål å få barnet til å bli deltakar i samfunnet.

Ein annan grunnleggjande idé hos Seguin var at opplæringa skulle vere tilpassa den einskilde, og ein skulle byrje der funksjonar og dugleik hadde stoppa opp. «So many children, so many beginnings» (Seguin, 1971:97) kan sjåast på som eit typisk sitat. Seguin poengterte at grundige observasjonar var nøkkelen for å kunne legge til rette for læring på elevens grunn. Det sentrale var å finne ut kven barnet var, kva det var i stand til å ta mot og korleis det reagerte på den opplæringa som vart gitt. Ein skulle observere eleven også når ein gjennomførte opplæringa. Det var når eleven handla i praksis at han eller ho best kunne observerast. Observasjonane skulle ha fokus på evner og anlegg, på humør og interesse. Ein skulle ta vare på og byggje på spørjelysta hos barnet i opplæringssituasjonen, og ein skulle leggje vekt på sterke sider hos eleven, særtrekk og tendensar (Seguin, 1870:12, 23, 36). Når eleven skulle lære noko nytt, måtte det bygge på og knytast saman med noko barnet kjente frå før. Eit av dei viktigaste læringsprinsippa uttrykte Seguin slik: «We must teach every day the nearest thing to that which each child knows or can know» (Seguin 1971:95). Opplæringa måtte altså vere ein logisk konsekvens av noko barnet alt hadde lært. Ein tilleggsgevinst ved eit slikt opplegg var at eleven heile tida ville få mykje merksemd, og læraren ville lettare kunne oppdage barnets kjensler og interesser (ibid.: 92, 93, 142).

Til liks med sjukdomar og skadar kunne utviklingshemming til ein viss grad førebyggjast, påpeikte Seguin, og eit av dei beste hjelpemidla var opplæring (Askildt, 2004:75). Han heldt miljølthøve som svært sentrale når det gjaldt utvikling av utviklingshemming. Følgjeleg la han vekt på at førebygginga måtte konsentrere seg om prenatal faktorar, tidleg stimulering, trening i heimen og miljøfaktorar – i motsetnad til dei som la stor vekt på genetiske faktorar (Rosen, 1976:ix). Særleg var han opptatt av fosterstadiet og dei tilhøva mora levde under i svangerskapet (Askildt, 2004:76). Han var engasjert i arbeidet med å utvikle meir kunnskap om miljøpåverknader og om familiens innverknad på barnet (Seguin, 1870:32). Han var mellom anna interessert i nevrologi og korleis ein kunne førebyggje ei uheldig utvikling dersom nevrologiske faktorar låg til grunn for utviklingshemminga.

Seguin understreka ofte verdien av å skaffe fram meir kunnskap om opplæring av utviklingshemma. Han arbeidde for ei vitskapleggjering av faget, og han såg eit behov for meir forskning på dette fagområdet for å identifisere faktorar som var sentrale i forståinga av utviklingshemming. Her fann han framtidsutsiktene til å kunne førebyggje (Seguin, 1870:26). Forsøk og eksperiment når det gjaldt skolerelatert opplæring av utviklingshemma, ville vere av stor verdi både i høve til opplæring av desse elevane, men også for andre barn (Askildt, 2004:83). Seguin var oppteken av at forskning og kompetanseutvikling måtte ha ei tverrfagleg tilnærming.

Inspirasjonskjelder for Edward Seguin

Seguin såg på opplæring til alle som grunnleggjande viktig både for den einskilde og samfunnet. Han var tydeleg inspirert av Henri Saint-Simon (1760–1825), som har blitt rekna som den mest kjente av dei utopiske sosialistane (Stigen, 1994:469). Visjonen om det gode samfunnet var for Saint-Simon at det skulle tene «the most numerous and the poorest classes» (Manuel, 1956:5). Samfunnet skulle arbeide for å forbetre det moralske og fysiske tilværet for dei fattigaste, samfunnet måtte organiserast på ein slik måte at ein nådde dette målet (Saint-Simon, 1976:210). Saint-Simon slo fast at «... remember that Christianity commands you to use all your power to increase the social well-being of the poor as rapidly as possible» (ibid.:216). For Seguin kom utviklingshemma til å stå i fokus, og ideane til Saint-Simon gav ein viktig impuls til hans demokratiske opplæringsfilosofi.

Ein annan stor pioner, Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827), arbeidde langt på veg på det same idégrunnlaget. Han har mykje av æra for at opplæringa og betre omsorg for dei svakaste kom sterkare i fokus. Han har blitt sett på som den faglege grunnleggjaren av den sosialpedagogiske tradisjonen (Befring, 1997:30). Eit trekk ved hans pedagogikk har seinare blitt kalla livsvekstprinsippet. I dette låg det at barn skulle få høve til å leve og arbeide i harmoni med naturen, og dei måtte bli møtt med omsorg og kjærleik (Befring, 2004:153). Seguin påpeikte at skolen til Pestalozzi i Yverdun var vogga for den nye pedagogikken (Seguin, 1976:168). Tidlegare var det få som hadde tenkt på dei svakaste når det gjaldt opplæring. Pestalozzi stod for eit brot på denne tradisjonen (Myhre, 1967:281). Han hadde som mål å

gjenreise kjensla av sjølvverd hos barna, og tanken om hjelp til sjølvhjelp prioriterte han høgt. Desse prinsippa la også Seguin til grunn for arbeidet sitt (Askildt, 2004:35).

Som peikt på tidlegare var eit av hovudprinsippa i det teoretiske fundamentet til Seguin at opplæring måtte vere innretta etter eigenarten til barnet, at det var barnets naturlege evner som skulle danne basis for pedagogikken (Seguin, 1976:18). Her var han inspirert av Jean Jacques Rousseau (1712–1778). Sjølv om Seguin var kjent med at mange andre stod for desse synspunkta, så oppfatta han Rousseau for å vere den mest framtrekande nytenkaren «... Comenius and Montaigne foresaw it, Rousseau formulated it» (ibid.:18) er ei utsegn som illustrerar dette.

For å kunne gje ei opplæring som tok utgangspunkt i eigenarten til barnet, måtte ein skaffe seg kunnskap om den einskilde. Dette kunne ein få fram ved å observere barnet. Seguin oppfatta Itard som sin læremeister når det gjaldt metode og observasjonsmetodikk og utarbeiding av observasjonsrapportar. Han påpeikte at Itard hadde gjort eit grunnleggjande arbeid ved å vise korleis ein kunne skaffe framvitskaplege data gjennom observasjon (Seguin, 1971:27). Men han var også kritisk til arbeidet til Itard, da han meinte at Itard la altfor stor vekt på mekanisk og einsidig trening. Han meinte også at August Comte (1798–1857) gjekk altfor langt i å vere bunden til utviklingstrinn, progresjon og isolert trening. Seguin åtvare mot å stoppe opp med ein stimulus-respons-pedagogikk. Han ville ha ein observasjon der ein tok omsyn til heile eleven og hans eller hennar livskontekst.

Som vi har sett, henta Seguin inspirasjon frå fleire tidlegare teoretikarar når det gjaldt målsetjinga om at opplæringa måtte ta omsyn til heile eleven. Main de Biran (1766–1824) hadde tidlegare understreka at det fysiske, det intellektuelle og det moralske aspektet måtte vera det sentrale i opplæringa (de Biran, 1979:44). Seguin viste også til Rousseau som hadde understreka at opplæring måtte ta omsyn til alle sider ved utviklinga til eleven.

Seguin heldt også Jacob Roderiques Péreire (1715–1780) for å vere ein av dei største pionerane innan utdanning. Péreire hadde arbeidd med døve elevar, og han underviste ut frå eigenarten til barnet, med fokus på fysisk, sosial og intellektuell utvikling (Talbot, 1964:20). På bakgrunn av inspirasjonen frå Péreire kom Seguin til at alle sansar var ein modi-

fikasjon av kjenslesansen. Han tolka også Péreire slik at dei mest abstrakte ideane våre var samanlikningar og generaliseringar ut frå det vi har sansa. Sansing var etter dette ein intellektuell funksjon som viste seg gjennom ytre handlingar i like sterk grad som gjennom resonnering og fantasi (Seguin, 1971: 24-25, 133). Péreire utvikla mykje undervisningsmaterie, noko som Seguin tok i bruk i si undervisning.

Edward Seguins tilnærming til opplæring av utviklingshemma

I den praktiske tilnærminga la Seguin stor vekt på kjenslene til elevane, og han påpeikte at lek burde prioriterast høgt. Han framheva også at opplæringa burde ha fokus på imitasjon, kontrastar og vere mest mogleg konkret. Han hadde som vi har sett eit fleirsansingsperspektiv på opplæring. Dessutan var motivering og tilrettelegging av det fysiske miljøet sentrale strategiar. Men det første ein måtte syta for var å etablere kontakt med barnet. Så kom kartlegging av korleis sansane fungerte, og etter dette kunne ein setje inn tiltak. Desse måtte vere prega av lek og lyst, og det måtte leggjast vekt på å få eleven til å ta initiativ. Alle lærarar måtte få med seg den sentrale pedagogiske filosofien.

Seguin heldt fysisk utvikling som ein viktig komponent i all opplæring, og her var sansetrening sentralt. Han påpeikte mellom anna at kjenslesansen hadde blitt neglisjert i pedagogisk praksis. Ein kunne øve opp denne sansen ved å ha ulike objekt i ein pose, og så få eleven til å gjette kva det var utan å bruke synssansen. For å øve opp lukt- og smaksansen burde ein starte med noko eleven likte. Når det gjaldt trening av den auditive sansen, la han stor vekt på musikk. Utviklingshemma mangla ofte språk, og når ein skulle lære dei å snakke, var det føremålstenleg å ta utgangspunkt i dei lydane dei alt meistra. Imitering var ein god metode i artikkulasjonstreninga, og musikk var òg eit godt hjelpemiddel i stemmetreninga. Synssansen såg han på som den mest intellektuelle sansen, og ein skulle byrja tidleg med synstrening. Oppøving av synssansen var ofte vanskelegare enn trening av den auditive sansen (Seguin, 1971:91, 142-145, 159, 161). Variasjon var eit sentralt stikkord i all opplæring, det måtte ikkje gå rutine i opplæringa. Oppmuntring først, så korleksjon, var ein grunnleggjande regel for Seguin.

Den andre pedagogiske komponenten i den fysiske

Det sentrale var å finne ut kven barnet var, kva det var i stand til å ta mot og korleis det reagerte på den opplæringa som vart gitt.

utviklinga var aktivitet. Han understreka at elevane måtte røre på seg og at dei lærte best gjennom aktivitet. Dersom barnet ikkje kunne bruke armar og bein, innebar det isolasjon, noko som ein måtte prøve å unngå ved all opplæring av utviklingshemma. Intellektuell dugleik var til lita hjelp dersom den fysiske utviklinga hindra eleven i å utføre det mest elementære for å kunne klare seg sjølv. For å øve opp motorikken måtte ein for det første skape eit ønske hjå barnet om å handle, og for det andre måtte ein få eleven til å utføre aktiviteten. Han meinte at motorisk trening ga effekt på fleire område. Målet med denne treninga var «intellektualisering» av musklane ved at barnet skulle oppnå førestillingar om eigen kropp og sjølv bestemme over den. Læraren skulle oppmuntre eleven til å ønske å utføre ei handling. Så lenge ikkje eleven ville, måtte læraren «ville» for han.

Arbeidet i skolen skulle fremje den intellektuelle utviklinga, og opplæringa skulle skape førestillingar som var grunnlaget for intellektuell utvikling. Elevane byrja først å teikne, då fekk dei trene både sansane, motorikken og forstanden. Teikning fekk elevane til å uttrykke enkle førestillingar. Dette var ein intellektuell dugleik. Elevane fekk trene både handa, auget og intellektet. Ein byrja med liner, fann ulike relasjonar mellom dei, såg korleis dette kunne bli sett saman til ulike former og figurar. Elevane skulle imitere figurar etter minnet, også i desse øvingane skulle dei bruke kjenslesansen.

Seguin byrja skriveopplæringa med å la elevane imitere bokstavane. Dei vart sett på som ein heilskap, han delte dei ikkje opp i sirkar og liner. Elevane skreiv ein bokstav, så skulle dei samanlikne den med andre, og deretter skulle dei gi dei namn. Her igjen understreka han verdien av variasjon, det var svært avgjerande i høve til forståinga, læringa måtte ikkje bli mekanisk. Han nytta to ulike sett med bokstavar. Det eine settet var med utskorne bokstavar, det andre var trykte bokstavar på eit kort. Seinare gjekk han over til einstavingsord, så fleirstavingsord på kort. Ordet vart presentert i høve til ulikskap og likskap i form, læraren sa ordet, og barnet peika på det eller skreiv det. Han var opptatt av at ein ikkje måtte gløyme at kvart ord hadde ei meining, forståing låg implisitt i det å lese og skrive. Etter dette skulle eleven byrja å skrive, for deretter å lese (Askildt, 2004:52-64).

Musikk og dans såg han på som sentrale aktivitetar

i skolekvardagen. Rekning heldt han derimot som vanskeleg for utviklingshemma. Han understreka at ein ikkje måtte øve mekanisk på tal, men ta utgangspunkt i konkretar og eigenskapane ved desse i rekneopplæringa (Seguin, 1971:189).

Rammer rundt opplæringa

Det fysiske miljøet Som vi har påpeikt, la Seguin stor vekt på det fysiske miljøet. Skolebygningane skulle vere bygd ut frå elevane sine spesielle behov, romma måtte vere store og luftige, det skulle vere store vindauge, slik at barna fekk nærleik til naturen sjølv om dei var inne. Undervisningsromma skulle vere på ei flate med fleksible løysingar. Aller helst burde det vere mange spesialrom, eit rom for trening av den auditive sansen, eit for den taktile, eit rom der rekneopplæringa skulle finne stad osv. I klasseromma skulle det vere plakatar med namn på ting, slik at elevane heile tida kunne øve seg på lesing. Han prøvde ut eit roteringssystem der elevane gjekk frå det eine rommet til det andre for kortvarige treningsøker. Alt i alt sette han store krav til skolebygga. Men det beste var å flytte ut av klasseromma, slik at læring og trening kunne gå føre seg i friluft. Han såg store føremoner ved å ha uteskole. Der let han elevane sjølv «lage» skolen. Elevane laga hinderløype, og dei laga benkar som dei kunne sitje på. Dei samla inn stein og planter. Etter ein slik dag ute var elevane rikare på erfaring og kunnskap, og dei hadde eit lukkeleg uttrykk i andletet (ibid.:186, 244).

Det sosiale miljøet Hovudmålet var å få det isolerte barnet til å fungere saman med andre ute i samfunnet. I dette arbeidet var det heilt nødvendig med ei fleirfagleg tilnærming, og det var heilt avgjerande at fagfolka gjekk inn i arbeidet med basis i kjærleik til barna. Han sa at byrjinga og slutten på hans pedagogikk var å få barn til å oppleve at dei var elska, for dermed å setje dei i stand til å elske sjølv.

Spørsmålet om treninga skulle gå føre seg individuelt i einetimar eller i gruppe måtte vurderast med utgangspunkt i kva som skulle lærast. Når det var nye og vanskelege ting som skulle innøvast, var det viktig at eleven fekk vere åleine med læraren. Da var det nødvendig med full konsentrasjon (ibid.:173). Men så snart ei viss forståing var nådd, skulle eleven vere saman med andre elevar. I grupper kunne det

vere meir spontanitet og mindre konsentrasjon enn ved innøving av nye ting. Samværet med andre elevar heldt Seguin for å vere sentralt i opplæringa. Barn ville i mange høve kunne lære meir av barn enn barn lærte av vaksne (ibid.:218, 226). Opplæringa måtte innehalde både einetimar og gruppeopplæring. «In fact, the two modes of teaching act so differently, and are so completive, not suppletive of each other, that the best school is the one which includes both;...» (ibid.:268). Dette var såleis to måtar å organisere opplæringa på som utfylla kvarandre.

Sosiale aktivitetar skulle alltid vere ein del av skoledagen, og kvar dag skulle det vere samlingsstund med mellom anna allsong. Alt dette stilte krav om eit stort rom. Her skulle det også vere ulike musikkframsyningar og andre fellesarrangement. På Seguins tid hadde dei aller fleste skolar for utviklingshemma internat. Dette store rommet skulle også brukast om kvelden til musikk og dans for elevane (ibid.:261).

Seguin hadde som målsetjing at elevane skulle kunne arbeide ute i samfunnet. Han såg på arbeid som sentralt for å vedlikehalde den fysiske treninga og som eit nyttig sosialiserande hjelpemiddel. Opplæringa ville dermed føre til sjølvstende og sjølvtilitt hos eleven. Men arbeidet måtte ikkje føre til mistrivsel og dårleg helse, noko han meinte var ein risiko ved fabrikkarbeid. Han vurderte arbeid som viktig for at utviklingshemma kunne oppleve gleda ved å hjelpe andre. Dei skulle få oppleve at dei betydde noko for andre, at dei hadde noko å bidra med. Opplæringa skulle føre til sjølvstende og sjølvtilitt hos eleven. Ved å vise solidaritet kom dei ut av isolasjonen (ibid.:239).

Lærarkompetanse Seguin sette spesielle krav til lærarane som skulle gje opplæring til utviklingshemma. Dei måtte ha serskild kunnskap om utviklingshemming og korleis ein skulle tilpasse opplæringa av kvar enkelt. Seguin påpeikte at desse lærarane måtte ha spesiell kompetanse når det gjaldt observasjon og til skriftleggjing i rapportar av det dei observerte. Dei skulle til ei kvar tid vite korleis opplæringa verka på eleven og kva som gav framgang. Lærarane skulle altså ha kompetanse til å gjere ei dynamisk vurdering av eleven. Systematisk observasjon var også nødvendig for å gi tilpassa opplæring til den einskilde, slik at eleven kunne oppleve meistring. Seguin meinte også at lærarane var sentrale i forskinga om utviklingshemming. Kunnskap om læremiddel og teknikkar skulle også med i utdanninga, men han understreka at desse hjelpemidla aldri måtte bli målet i opplæringa. Lærarane skulle også arbeide saman med andre fagfolk, kunnskap om tverrfagleg samarbeid var ein sentral del av lærarutdanninga (Askildt, 2004:97).

Krava Seguin sette til lærarane, kan samlast i tre kategoriar. For det første måtte dei vise respekt for individualiteten til eleven (Seguin, 1971:33). Læraren måtte bli kjent med den einskilde eleven, ta utgangspunkt i eigenarten og respektere han som eit unikt individ. For det andre måtte lærarane ha evne til å bygge og utvikle gode relasjonar til eleven. Tilhøvet mellom lærar og elev var mykje meir avgjerande enn materiell, planar, klasserom osv. (Askildt, 2004:85). Læraren måtte verkeleg bry seg om elevane sine, elevane måtte føle at dei blei elska. Seguin sa det slik: «To make the child feel that he is loved, and to make him eager to love in his return, is the end of our teaching as it has been its beginning» (Seguin 1971:244). Lærarane som skulle gje opplæring til utviklingshemma måtte altså sjå verdien av å

Byrjinga og slutten på Seguins pedagogikk var å få barn til å oppleve at dei var elska, for dermed å setje dei i stand til å elske sjølv.

utvikle kjenslene til elevane, det var ikkje bare intellektuell trening eller motorisk trening som var viktig: «For our pupils science, literature, art, education, medicine, philosophy, each may do something; but love alone can truly socialize them; those alone who love them are their true rescuers (ibid.:245). Engasjement og djuptgåande motivasjon og interesse for desse elevane var krav Seguin sette til lærarane. For det tredje måtte lærarane kunne improvisere og opptre. Undervisinga skulle vere eksperimentell og levande (Seguin, 1870:13). Lærarane skulle bruke og ta vare på fantasi og nysgjerrighet, derfor måtte dei kunne improvisere og «gripe augneblinken» (Seguin, 1976: 177).

Leiaren av skolen var svært sentral i Seguins opplæringsprosjekt. Han måtte ha spesiell utdanning for å klare denne oppgåva (Seguin, 1971:280). Seguin åtvare mot at skolane blei så store at leiaren berre fekk tid til å administrere, og ikkje fekk tid til å vere fagperson. Leiaren skulle ivareta kontakten med samfunnet utanfor skolen. Samfunnet måtte ha god kunnskap om desse skolane og kva som gjekk føre seg der. Leiaren skulle ha kontakt med styresmaktene mellom anna for å formidle kunnskap om utviklingshemma. Ei av oppgåvene til leiaren var såleis å ha open og tett kontakt med ulike aktørar ute i samfunnet. Dialog og samarbeid med familien til eleven høyrde også inn under leiaroppgåvene. Denne kontakten skulle etablerast før barnet byrja på skolen. Heilt frå barnet var baby skulle mora få kome til skolen for å sjå korleis opplegget var. Leiaren skulle ha mange samtaler med mor slik at han kunne skaffe seg fyldig kunnskap for å legge til rette opplæringa når barnet byrja på skolen. Han sa at dette var utgangspunktet for ein vitenskapleg observasjon (Seguin, 1971:281). Leiaren på skolen skulle som sagt også vere fagperson, han skulle vere aktiv i utvikling av fagområdet. Dette skulle han gjere ved å sette seg inn i alle rapportar som vart skrivne om elevane, og følgje med i utviklinga av opplæringa og syte for at opplæringa var eksperimentell og utviklingsorientert. Han skulle også vere med i nettverk med kollegaer på andre skolar for å vere med i pedagogisk erfaringsutveksling. Seguin foreslo at desse leiarane skulle ha eit system for å utveksle fagfolk seg imellom, slik at dei betre kunne lære av kvarandre. Desse nettverka burde arrangere konferansar og gje ut tidsskrift. Det var også leiaren som hadde ansvar for opplæring av lærarane.

Refleksjonar

Edward Seguin byrja å gje opplæring til utviklingshemma for over 160 år sidan. Mykje har endra seg. Men prinsippa som ein kan utleie frå opplæringsprosjektet hans, har svært mange likskapstrekk med målsetjingar og idear innan opplæringsfeltet den dag i dag.

Eg vil særleg trekke fram verdien om systematisk observasjon som var grunnlaget for å kunne legge til rette for ei tilpassa opplæring og for å kunne skaffe seg kunnskap innan feltet. Opplæringa skulle ta utgangspunkt i det eleven kunne og ta tak i dei sterke sidene til eleven og så bygge vidare på det. Meistring og sjølvverd er omgrep i dag som ligg som ein sterk premiss i Seguins opplæringsteori. Ikkje berre skulle opplæringa vere tilpassa den einskilde, den skulle også vere heilskapleg og ikkje vere einsidig intellektuell, fysisk eller sosial trening. Han sa at alt hang saman, alt måtte trenast på, særleg understreka han verdien av den sosiale dimensjonen i opplæringa. Dette var også noko som kom til uttrykk ved hans sterke vektlegging av lærarkompetanse. Lærarens motivasjon for å arbeide med denne elevgruppa og lærarens evne til å skape gode relasjonar til eleven sette han som eit grunnleggjande krav. Lærarane skulle også kunne samarbeide med andre fagfolk for at eleven skulle få ei best mogleg heilskapleg opplæring.

Seguin sette førebygging og tidleg intervensjon i fokus, og dette er område som etter kvart har blitt vektlagt også i vår tid. Tett samarbeid med foreldra framheva han som sentralt i arbeidet med utviklingshemma. Han såg stor verdi i at alt frå dei første leveåra vart barnet trena i heimen med rettleiing frå fagfolk. Opplysingar frå familien saman med systematiske observasjonar og evaluering av opplæringa såg han på som sentrale tema i forskinga, der målsetjinga var å kunne førebygge utviklingshemming og kunne skaffe fram kunnskap om korleis gje opplæring på best mogleg måte.

Likeverdstanden var grunnleggjande i arbeidet hans, og utgangspunktet var at alle kunne lære. Inkludering er eit tidsaktuelt omgrep som ein ikkje i første omgang kan plassere Seguins tankar inn i. På hans tid var spesialskolar den sjølvsegde opplæringsarenaen for utviklingshemma. Men Seguin meinte at prinsippa han la til grunn for opplæring, også burde vere den vanlege skolen sine prinsipp om opplæring. Sjølv om opplæringa av utviklingshemma vart gitt i

eigne spesialsolar, var ideen om deltaking ute i samfunnet etter avslutta skolegang ei målsetjing for dei aller fleste av elevane.

Verdigrunnlaget for opplæring synest ikkje å ha endra seg mykje frå Seguins banebrytande pedagogikk og fram til dagens læreplanar. Men eg vil trekke fram tre område som Seguin sette større fokus på enn dagens opplæring; tre område som bør løftast fram for å kunne gje utviklingshemma eit verdig liv. For det første la Seguin stor vekt på at utviklingshemma skulle kome ut av isolasjonen. I våre dagar veit vi at svært mange utviklingshemma, kanskje mest ungdom og vaksne, er einsame – dei er isolerte i heimane sine. Dei har eigne bustadar, men har vi lagt tilhøva slik til rette at dei kan vere deltakarar på dei sosiale arenaene? For det andre Seguins krav om meningsfullt arbeid for utviklingshemma når dei var ferdige med skolen. Dette kan sjølsagt by på store problem i ei høgteknologisk tid. Men likevel kan vi spørje oss om vi har hatt nok fokus på å gje utviklingshemma eit arbeid som dei kan trivast og utviklast i. Den tredje utfordringa frå Seguin eg vil trekke fram, er kompetanseheving og forskning. Mykje har blitt gjort, fleire institusjonar forskar innan fagfeltet, og det vert utdanna spesialpedagogar og andre fagfolk med spesiell kompetanse innan feltet. Men likevel er det utbreidd bruk av ufaglærte i opplæringa av utviklingshemma i barnehage og skole. Ein ufaglært i skole og barnehage vil ikkje ta i bruk ny forskning og sannsynlegvis ikkje samhandle med lærarar i skolen og førskolelærarar i barnehagen på same måte som ein spesialpedagog vil kunne gjere. Dette kan medføre at kunnskapsoverføring og innovativt arbeid vil bli skadelidande. I visjonen om inkludering er innovasjon og fornying sentrale område. Seguins pedagogikk viser at dagsaktuelle målsetjingar og visjonar om opplæring har lange røter. Hans opplæringsprosjekt vart til i ei heilt anna tid, spesialskolane var den sjølsagde arenaen for opplæring av utviklingshemma, kunnskapstilfanget var eit anna, men vi vil finne tankar, refleksjonar og idear som er perspektivrike og nyttige også i vår tid.

LITTERATURLISTE

- AMDAL, P.** (1880). *Om abnorme Børns Opdragelse*. Lie & Sundts Bogtrykkeri, Trondhjem.
- ASKILD, A.** (2004). *Opplæring av funksjonshemma i eit historisk perspektiv. Spesialpedagogiske pionerar, idéutvikling og formalisering fram til midten av det 20. århundre*. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet.
- BEFRING, E.** (1994). *Læring og skole*. Vilkår for eit verdig liv. Oslo: Samlaget.
- BEFRING, E.** (1997). *Oppvekst og læring*. Oslo: Samlaget.
- BEFRING, E.** (2004). *Skolen for barnas beste. Oppvekst og læring i eit pedagogisk perspektiv*. Oslo: Samlaget.
- DANIELS, H.** (2008). Vygotsky og inkludering. I: *Spesialpedagogikk*, 4, 4–14. Oversatt og bearbeidd av Katarina A. Rodina.
- DE BIRAN** (1979). *The influence of habits on the the faculty of thinking*. Greenwood Press, Publisher, Westport, Connecticut.
- EDLUND, B.** (1998). *Villskap og vitenskap*. J. M. G.Itard og Den Ville fra Averyon. Et spesialpedagogisk prosjekt fra 1801 til 1806. Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.
- ESCHRICHT, D. F.** (1854). *Om Muligheden af at helbrede og opdrage Idioter og de fra fødselen aandsløve Børn i Almindelighed til gavnlige Medborgere*. København.
- MANUEL, F. E.** (1956). *The new world of Henri Saint-Simon*. Harvard University Press. Cambridge, Mass.
- MYHRE, R.** (1967). *Pedagogisk idéhistorie*. Oslo: Fabritius og sønners forlag.
- ROSEN, M.** (1976). *Introduction*. I: Seguin, Edward: Report on Education (1875) pp. v-xi. Scholar's Facsimiles & Reprints. Delmar, New York.
- SAINT-SIMON, H.** (1976). *The political thought of Saint-Simon*. London: Oxford University Press.
- SCHEERENBERGER, R. C.** (1983). *A History of Mental Retardation*. Baltimore: P.H.Brookes Pub. Co.
- SEGUIN, E.** (1870). *New Facts and Remarks concerning Idiocy*. New York: Wm Wood & publisher.
- SEGUIN, E.** (1971). *Idiocy and its treatment by the physiological method*. New York: Augustus M. Kelly (utk. første gong 1866).
- SEGUIN, E.** (1976). *Report on Education* (1875). New York: Scholars' facsimiles reprints. Delmar.
- SIMONSEN, E.** (1998). *Vitenskap og profesjonskamp*. Opplæring av døde og åndssvake i Norge 1881-1963. Institutt for spesialpedagogikk, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- SIMONSEN, E.** (2007). *Helbredelsespedagogikk*. I: Simonsen, E. og B. H. Johnsen (red.). Utenfor regelen. Spesialpedagogikk i historisk perspektiv. Oslo: Unipub forlag.
- SKARD, Å. G.** (1980). *Eit hundreårs-minne: Edouard Séguin 1812 – 1880*. I: Norsk pedagogisk tidsskrift, hefte 9.
- STIGEN, A.** (1994). «August Comte.» I: *Vestens tenkere*. Trond Berg Eriksen (red.). Oslo: Aschehoug. (bind 2, 469–483).
- TALBOT, M. E.** (1974). «Edouard Seguin.» I: *American journal of mental deficiency*. New York, volum 72 pp.184–189.
- ØSTREM, K.** (1983). *Av træls ætt*. Statens spesiallærerhøgskole. Oslo.

Stjerner foran og bak kamera

STJØRDAL: – Jeg har ikke filma tidligere, men her får vi god forklaring. Dermed går det greit, smiler Ola Strand. Han gjør seg kjent med kameraet. Rune Skjønby observerer. Kursleder Aslak Aalberg viser. Rundt et annet bord går diskusjonen om noe ganske annet enn kameraføring.

Tekst og foto: KNUt ERLEND JEGERSEN

– Jeg liker D.D.E. og Åge. – Jeg synes Ole Ivars, Holmsves og Sie Gubba er best. Meningsutvekslingene er friske. Noen planlegger produksjon av musikkvideo. Ungdomsbedriften In Medias Res UB lærer opp utviklingshemmede i Stjørdal og Meråker i å lage TV-program. Det hele skjer i Mediahuset ved Ole Vig videregående skole. De to første kurskveldene har de drevet opplæring i kamera- og mikrofonteknikk. På den tredje kurskvelden var fokus flyttet til å starte produksjoner. Målet er å kunne lage innslag for den nye TV-kanalen for og med utviklingshemmede – Tellus. Kanalen drives av Skipro med økonomisk støtte fra Arbeids- og inkluderingsdepartementet. Tellus ble etablert i januar 2009 med første sending 27. august 2009. Kanalen sender på Frikanalen og på Tellustv.no.

– Vi håper Stjørdal og medielinja på Ole Vig i samarbeid med utviklingshemmede skal bli distriktssenter for Tellus. Det er stor interesse for dette verkstedet og mange deltakere. En del av deltakerne har en viss bakgrunnskunnskap etter å ha hatt mediefag mens de var elever på Ole Vig, forteller prosjektleder Leif Ødegaard.

Entreprenørskap

In Medias Res UB består av 11 ungdommer på VG2, Medier og kommunikasjon ved Ole Vig: Hilde Stene, Guri Aune, Marianne Hovdal, Håkon Fånes, Stine Hokstad, Joakim Ulseth, Marte Uthus, Aslak Aalberg, Mia Nakling, Harald Korsåsen og Daniel Løwe. De har gjort det sterkt i forbindelse med fylkeskonkurranser i entreprenørskap, samt deltatt i Europe Trade Fair etter å ha kvalifisert seg gjennom å få førstepremie for beste stand under fylkesmesterskapet. Ungdomsbedriften skal tjene penger og dra til Kenya. Gjenvisitt finner sted etter jul. De afrikanske elevene har fått en del utstyr og har dannet medieklubb gjennom entreprenørskap. De har fått en god del utstyr. Medielinjen ved Ole Vig vg. skole påbegynte prosjektet i 1998. Aslak Aalberg & co lærer mye ved å drive slike kurs. Det er gitt tilskudd fra Aktiv Ungdom, EUs ungdomsprogram for ikke-formell læring. Gjennom Aktiv Ungdom får unge mennesker anledning til å tilegne seg nye kunnskaper og ferdigheter ved å ta ansvar og skape egne prosjekter, gjerne rettet mot personer med spesielle utfordringer. Aktiv Ungdom fordeler 16 millioner hvert år til ungdomsprosjekter i

Norge og i Europa. Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (Bufdir) er ansvarlig for administrasjonen av støtteordningen.

Deltagerne på filmverkstedet i Stjørdal har ulik grad av utviklingshemming. Ideen er hentet fra danske TV-Glad.

– Vi har det som fritidsbeskjeftigelse. Våre elever på media kan være instruktører, og vi skal ta inn læringer. Kabel-TV her i Stjørdal er positive til å gi oss sendeflate, forteller Ødegaard.

– Vi er spent på hva vi får til. Vi kan ikke ha for store forventninger, men vi vet noen klarer å lage bra TV med utviklingshemmede både foran og bak kamera, understreker Ødegaard. Han sier det er mye godt stoff denne gruppen kan lage fjernsyn av i lokalmiljøet. Eksempelvis skal flere snart flytte inn i egen leilighet. De fleste har fritidssysler som det kan lages journalistikk på.

Pizza og brus er også viktige ingredienser under TV-verkstedene. Mellom 15 og 20 personer med ulik grad av utviklingshemming deltar. De samarbeider etter grad av funksjonsevne.

– Prosjektet er god trening for oss. Det blir lite av tung teori, her handler det om å lære ved å gjøre det. Vi startet



Prosjektleder Leif Ødegaard diskuterer med Marte Uthus fra In Medias Res UB.



Joakim Raaen tar en titt på klassebilder. Kursleder Aslak Aalberg vet at ikke alt kan dreie seg om film under TV-verkstedene.

med å bli trygge på hverandre, vi og deltagerne, forteller leder for ungdomsbedriften, Aslak Aalberg. Han sier at ingen av dem på forhånd fikk noen spesiell opplæring i forhold til denne spesielle gruppen av elever.

Stor lærevilje

Engasjementet og læreviljen er stor, og ideene mange blant kursdeltagerne. Noen ville lage reportasje om Helse-sportslagets aktiviteter. Andre mente musikkvideo er mer spennende. En gruppe følte at livet på et ridesenter var perfekt reportasjestoff, mens et mindretall så for seg kjendisreportasjer fra Meråker med Petter Northug og 71 grader Nord-kjendis Hallgeir Martin Lundemo i sentrale roller.

Grappa som valgte musikkvideo satte seg fore å kartlegge turnélista

til aktuelle band. Slik kan de få med bandene i produksjonene. Deltagerne bytter på oppgaver som lydmann, lys-ansvarlig og kameramann.

– Dette er artig, jeg lærer mye hver gang, men har hatt mediafag tidligere, i 2000 her ved skolen, forteller Marianne Ristad (28). Hun er ikke fremmed med filming og oppfatter mye som ren repetisjon.

– Vi laget en film den gangen. Da intervjuet vi folk om hva de driver med, smiler Ristad.

Ola Strand forteller at han aldri har filmet tidligere.

– Det er ikke noe problem, for her får vi god forklaring. Dermed går det greit. Det går bra så langt, opplyser Ola Strand.

– Den første kvelden spiste vi sammen og ble kjent. Av og til

snakker vi om helt andre ting, vi tar ting gradvis, påpeker Aalberg. Han legger ikke skjul på at disse kurskveldene også gir instruktørene mye. Det handler om kamerateknikk, hvordan stille opp til intervju, filme samt planlegge og gjennomføre en filmproduksjon. Prosjektet er presentert på den vernede bedriften ASVO og gjennom plakater. Individuell oppfølging er sentralt, forteller Aalberg. Kursdeltagerne er nå delt inn i grupper. De jobber med ulike tema/reportasjesjangre fram til november. Da skal produksjonene redigeres.

I november/desember blir det premiere på produksjonene, som seg hør og bør med festivitas, pomp og prakt. Rammen blir gallakveld, en mini-filmfestival med utdeling av priser i flere kategorier.



ABCD EFG....

– Veien inn i skriftspråket for barn med hørselshemming

Forskningsprosjektet «Veien inn i skriftspråket for barn med hørselshemming» (2008-2010) inngår – i Program for praksisrettet FoU i barnehage, grunnskole og lærerutdanning i Norges forskningsråd (PRAKSISFOU). Prosjektet er forankret ved forsknings- og utviklingsavdelingen ved Skådalen kompetansesenter som er en virksomhet innenfor det statlige spesialpedagogiske støttesystemet.

AV NINNA GARM, ANN-ELISE KRISTOFFERSEN OG EVA SIMONSEN

Prosjektleder er professor Eva Simonsen, Skådalen kompetansesenter – Institutt for spesialpedagogikk, UiO. Prosjektmedarbeidere er førsteamanuensis Ninna Garm og PhD-student Ann-Elise Kristoffersen.

Når det gjelder veien inn i skriftspråket for barn som er hørselshemmet, vet vi lite om hvordan denne prosessen foregår. Det foreligger relativt lite forskning om denne prosessen (Mayer, 2007; Roos, 2004; Williams, 2004). Derimot finnes det mye forskning, særlig internasjonalt, som viser lese- og skriveferdighetene hos hørselshemmede barn og unge gjennom kartlegging og testing. Resultatene er gjennomgående ikke særlig oppløftende, men det er samtidig stor variasjon mellom hva elever innenfor denne gruppen utvikler av ferdigheter (Arnesen, mfl., 2002; Geers, Tobey, Moog & Brenner, 2008; Hendar, 2008; Mayer, 2007).

I dag får de fleste barn som er hørselshemmet sitt tilbud i sin lokale barnehage eller skole, i motsetning til tidligere da de fleste fikk opplæring i egne barnehager, skoler eller klasser for hørselshemmede. Det er flere årsaker til denne

NORGES FORSKNINGSRÅD

Denne artikkelen er den tredje i en serie hentet fra Forskningsrådets program «PraksisFou». I kommende numre av Spesialpedagogikk vil vi trykke tekster fra prosjekter knyttet til spesialpedagogiske emner innenfor barnehage- og skolesektoren. Artiklene blir vurdert og valgt ut sammen med formidlingskoordinator for programmet, professor Bente Aamotsbakken. Vi ønsker at innleggene skal gi beskrivelser av situasjoner, enkelthendelser eller refleksjoner som knytter seg til det jevne arbeidet i prosjektene. Tekstene i denne serien kommer derfor til å by på noe annet en det du leser i forskningsrapporter og



vitenskapelige avhandlinger og artikler. Vi håper du har glede av lesningen.

Se også www.forskningsradet.no hvor du kan finne informasjon om alle prosjektene i programmet.

Tidligere artikler i denne serien:

ER «KJEMPEBRA» GODT NOK?

av Engelsen, Eide og Meling – Spesialpedagogikk nr. 3–2009.

SAMTALENS BETYDNING FOR Å LÆRE SPRÅK OG SPRÅKETS BETYDNING FOR LÆRING

av Liv Gjems – Spesialpedagogikk nr. 4–2009.

utviklingen, men inkluderingsideologien og ny teknologi som cochleaimplantat er noen av grunnene. Prosjektet vårt har som mål å innhente kunnskap om dette nye læringsmiljøet for barn med hørselshemming med særlig vekt på utvikling av de yngste barnas skriftspråk. Det vi spør om, er: Hvilke skriftspråksrelaterte aktiviteter legges det til rette for i barnehage og de første årene i skolen for å føre det hørselshemmede barnet inn i skriftspråket? Hvordan samhandler og deltar barna i disse aktivitetene sammen med sine hørende jevnaldrende? Vi stiller også spørsmålet om hvordan overgangen fra barnehage til skole kan gjennomføres for barn med hørselshemming. Hvordan skal skolen møte denne gruppen barn med deres spesielle behov?

I denne artikkelen gir vi innledningsvis et eksempel på tilrettelegging av skriftspråkutviklende aktiviteter i en barnehage med barn som har en hørselshemming. Tema for den andre delen av artikkelen er utfordringer skolen står overfor i tilrettelegging av samhandling og fellesskap for utvikling av skriftspråkutviklende aktiviteter.

ABCD EFG...

Det synges og bokstaveres mens barna venter på at samlingsstunden skal begynne. Sangen om alfabetet både høres og ses blant barna, som får sitt tilbud i en barnehage hvor det veksles mellom tegnspråk og talespråk.

Åtte hørende og åtte hørselshemmede barn i alderen to til fem år venter spent på hva som skal skje med bokstavtoget som henger på veggen. Det er mandag, og det betyr ny bokstav og et nytt vogntog til lokomotivet som skal fylles med bilder av diverse saker og ting som begynner på denne nye bokstaven. Denne uken er det bokstaven P som står i fokus. Noen av barna har allerede funnet dette ut fordi de har studert alfabetet som henger på veggen i fellesrommet. Og bokstaven som kommer etter O som de hadde i forrige uke, er P. Barn og voksne lytter til bokstavens lyd, former den med munnen og hendene slik den ser ut på tegnspråk og diskuterer hva som begynner på P. Ivrig barnestemmer og hender løftes og viftes med for å få komme med forslag. De vet at de må snakke én og én slik at alle både kan se og høre hverandre. I iveren viser det seg at dette kan være vanskelig å gjennomføre. Noen forteller at de har bokstaven P i navnet sitt, andre kjenner noen

som har den, og i PAPP er det flere. Etter introduksjonen og samtalene rundt den nye bokstaven leses en bok der mange av tingene som man leser om, begynner på bokstaven P, og barna plasserer tingene i vogntoget.

Denne situasjonen er hentet fra et videoopptak som er gjort i prosjektet. Samlingsstunden foregår i en barnehage som har et bimodalt, tospråklig opplæringsmiljø. Med bimodalt, tospråklig opplæringsmiljø menes her et pedagogisk tilrettelagt opplæringstilbud hvor språkene norsk tegnspråk og norsk tale- og skriftspråk og en blanding av disse to er i bruk. På avdelingen er det både hørselshemmede og hørende barn og voksne.

Barnehagen startet høstsemesteret med å introdusere bokstaven A og har gjennom barnehageåret arbeidet seg gjennom hele alfabetet. Hver bokstav har stått i fokus i en uke, og ved ukens slutt har ingen av barna vært i tvil om hvilken bokstav det har dreid seg om. Både de hørende og de hørselshemmede barna har vært levende opptatt av bokstavene og bokstavtoget. Dette har vist seg i at de ofte er borte ved toget, enten alene eller sammen med andre barn for å snakke om bokstavene som henger der. De snakker om hvilken bokstav som er deres egen, og hvilken bokstav har vennen? Hvordan høres den bokstaven ut? Hvordan kan den formes med hendene i enhåndsalphabetet som brukes i tegnspråk? Vi ser en felles utforskning der både hørselshemmede og hørende barn bidrar på ulike måter og med flere språk. Noen har begynt å skrive bokstaver, mens andre er kommet så langt at de skriver både sitt eget navn og andres navn. Barna viser tydelig at de forstår at skrift har en mening og kan fortelle noe.

Vi er i en barnehage som legger stor vekt på å legge til rette for skriftspråksrelaterte aktiviteter. Ark og fargeblyanter, store bokstaver, spill, bøker og PC er noe av det barna har jevnlig tilgang til. Allerede idet barnet kommer til barnehagen om morgenen, ser de etter navnet sitt i garderoben. Tekst er en del av barnets fysiske miljø. Eksempler på dette er tekst til bilder som henger rundt på avdelingen. Gamle bumerker med bilder av dyr, blomster og leker er byttet ut med barnets navn.

Barnehager i endring

Rammeplanen for barnehager legger stor vekt på forberedende lese- og skriveopplæring. (*Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*, 2006). Opplegget i denne barnehagen avspeiler tydelig rammeplanens intensjoner. Å lære bokstaver i barnehagen skal nå både være morsomt og lov. Det er ikke mange år siden at man i mange barnehager mente at bokstaver og tall var noe som hørte til i skolen. Man skulle vente med det til barna begynte i første klasse. Begrunnelsen lå mye i begreper som «reading readiness», som gikk ut på at barnet først på et bestemt tidspunkt ble kognitivt moden og dermed klar for å lære å lese og skrive. I dag har forskere som arbeider med lesning og skrijving, en annen holdning til spørsmålet om «readiness». Det er enighet om at barn tidlig sosialiseres inn i skriftspråket, og at barn er aktive og medvirkende i sin egen læring fra de er helt små (Barton, 2007; Hall, Larson & Marsh, 2003). Barn syns det er moro med bokstaver fra tidlig alder dersom de blir presentert for bokstavene på en måte som skaper mening for dem.

Barnehagene for hørselshemmede i Norge, som inntil for få år siden var tilbudet for de fleste hørselshemmede førskolebarn, har en lang tradisjon for å arbeide med skriftspråkutviklende aktiviteter, lenge før rammeplanen ble lansert i 2006. Eksemplet vi har beskrevet fra barnehagen i vårt prosjekt, arbeider innenfor denne pedagogiske tradisjonen. Slike aktiviteter har alltid vært sett på som viktige for hørselshemmede barns vei inn i norsk tale og skriftspråk. Dessverre er lite av denne tradisjonen nedfelt skriftlig, men ved dette prosjektet håper vi å kunne fange opp noe av den kunnskapen som fremdeles finnes i disse barnehagene. Flere av barnehagene som tidligere var forbeholdt barn med hørselshemming, er imidlertid nå blitt barnehager som gir tilbud både til hørselshemmede og hørende barn i samme barnegruppe. Barnehagen som er beskrevet i denne artikkelen, er en slik barnehage.

Læringssyn

Studien er forankret i et sosiokulturelt perspektiv på læring. En av de bærende ideene innenfor dette perspektivet er betydningen av kommunikasjon og interaksjon for at det skal skje læring. Grunntanken er at kunnskap blir konstruert gjennom delaktighet, samhandling og dialogisk samspill

(Vygotsky, 1978, 2001). Vi vet at barn med hørselshemming kan være sårbare når det gjelder muligheter for deltakelse. Uten at læringsmiljøet legges spesielt til rette for at også disse barna kan delta, vil de lett ekskluderes. Ifølge James Paul Gee må man for å kunne forstå hvordan et barn lærer å lese og skrive, ha full oppmerksomhet mot de aktivitetene barnet deltar i, i større grad enn på barnet selv. (Gee, 2001). Det er barnets pedagogiske læringsmiljø, hvilke muligheter og begrensninger de ulike praksisene representerer, som avgjør kvaliteten på de ulike barnas læringsmiljø. Førskolelærerens og lærerens innsikt i hvordan barn med hørselshemming kan inkluderes i læringsfellesskapet, blir derfor av avgjørende betydning for barnas læringsmuligheter.

Fra barnehage til skole

Lek og samtale rundt bokstaver er i denne barnehagen en aktivitet som alle barn har vist interesse for, og som barna har samhandlet mye om. Noen av barna, både blant dem med hørselshemming og de hørende, er allerede på vei til å knekke lesekoden, det vil si å kunne trekke sammen lyder til ord. Det kan derfor se ut som om det sterke fokuset på bokstaver kan føre til at barn lærer tidligere å lese enn før. Spørsmålet om disse barna vil bli bedre lesere i fremtiden, er det for tidlig å si noe om. Vi vet at et godt språklig grunnlag er viktig for lesing og skrijving. Å knekke en kode er bare ett skritt på veien mot å bli en dyktig leser og skriver, slik Roger Säljö uttrykker det:

Det handlar inte bara om den tekniska färdigheten att avkoda ord, utan långt mer om att kunna dra slutsatser, att göra associationer, att koppla det man läser til vad man vet om världen i övrigt och vad man läst i andra sammanhang, att förstå men ändå kunne förhålla sig kritisk och så vidare (Säljö, 2005: 2008).

Barnehagen som opplæringsarena har en annen struktur og bemanningstetthet enn skolen. I barnehagen er det mindre barnegrupper, og det er flere voksne i hver gruppe. Likevel ser vi at noen barnehager og skoler kan organisere dagen og legge til rette for læring på måter som gjør at de likner hverandre ganske mye.

I dag får de fleste barn som er hørselshemmet sitt tilbud i sin lokale barnehage eller skole.



Ny arena – nye veier?

De fleste barn med hørselshemming går i dag fra barnehagen over i klasser ved sin lokale skole. Vi vet fra annen forskning fra norske barnehager og klasserom at tilrettelegging og utbytte for disse barna og elevene varierer sterkt (Hjulstad, Kristoffersen, & Simonsen, 2002; Ohna, 2003; Simonsen, Kristoffersen, & Hjulstad, 2009). Det gjelder spesielt mulighetene og begrensningene for deltakelse i klasserommets fellesskap, kommunikativt, sosialt og dermed læringsmessig.

Thomas Nordahl og A-K Sunnevåg (Nordahl & Sunnevåg, 2008) viser at elever med hørselshemming stort sett trives og greier seg bra i grunnskolen. Både annen forskning, og også erfaring, viser at mange hørselshemmede elever har utfordringer når det gjelder utviklingen av gode lese- og skriveferdigheter. Lærere som har hatt elever med hørselshemming noen tid, er ofte bekymret for lese- og skriveutviklingen (Simonsen, Kristoffersen, Hjulstad 2009). En stor del av elevene oppnår heller ikke like gode skoleresultater som sine hørende medelever (Hendar, 2008); (Hjulstad, et al., 2002). Men det foreligger foreløpig begrenset kunnskap om hva som fører til disse resultatene. Det er behov for å vite mer om hva som faktisk foregår i klasserommet. Hvilke muligheter og begrensinger ligger i skolens praksis når det gjelder disse elevenes deltakelse i klassefellesskapet?

I den delen av forskningsprosjektet som dreier seg om skolens praksis, bruker vi videoopptak, feltnotater og dialog med lærerne for å analysere læringsmiljøet. Vi diskuterer med dem hva videoopptakene fra undervisningen viser om den hørselshemmede elevens muligheter for å ta del i klassefellesskapet. Kommunikasjon og begrepsforståelse er de områdene vi tar for oss spesielt her. De henger nøye sammen og er grunnleggende for utvikling av skriftspråk. Kommunikasjonen i klassen omfatter også i hvilken grad klasserommene er tilrettelagt teknisk, og om det tekniske utstyret fungerer til daglig. Det er en velkjent sak at det ikke alltid er tilfelle.

Vi vil bruke et eksempel fra førsteklassen der Mie er elev, for å illustrere hørselshemmede elevers situasjon og skolens utfordringer når det gjelder begrepsutvikling og kommunikasjon. Mie er født døv og fikk operert inn et cochleaimplantat da hun var halvannet år gammel. Implantatet fungerer som et avansert høreapparat, men Mie er avhengig

av at klasserommet er nøye tilrettelagt med henblikk på støy og tilpassete tekniske hjelpemidler for at hun skal ha mulighet for å oppfatte hva som foregår. Mies klasserom er utstyrt med teleslynge og FM-utstyr, og det er støydempende «sokker» på bordbena og stolbena. Læreren har en bærbar mikrofon rundt halsen, og til sammen fem elevmikrofoner går på omgang mellom elevene når de snakker. Foreldre og lærer forteller at Mie ser ut til å trives godt i klassen sin. Ved slutten av første klasse har Mie «knekt lesekode» og leser rent teknisk. Det viktige spørsmålet fremover er hvordan Mie skal ta del i det som skjer i klasserommet på linje med de andre. Hvordan skal hun som hørselshemmet utvikle de begrepene som kreves for at hennes lese- og skriveferdighetene skal bli et godt redskap for læring?

Hva betyr det å være nysgjerrig?

«Hva betyr det å være nysgjerrig?», spør lærer Tone sine seksten førsteklassinger som sitter i halvsirkel rundt henne. Hun har nettopp sagt at hun er nysgjerrig på hva elevene gjorde i helgen. Fem hender farer i været, ti andre snakker i munnen på hverandre. Tone ber om ro og minner om at alle må rekke opp hånden. To gutter er i gang med en krangel om hvem som tar størst plass på benken og fortsetter høylytt sin diskusjon, to jenter har begynt å flette håret på hverandre, en annen elev er på vei til vasken. Enda noen minutter går før oppmerksomheten igjen kan samles om lærer Tones spørsmål. «Å lure på noe», svarer en gutt, mens en jente protesterer heftig at «Nei, det betyr å se oppi ting – for at katten min er nysgjerrig og det betyr at han vil se oppi og klatre oppi alt mulig». «Ja», svarer lærer Tone, «Da er nok katten din nysgjerrig, for den lurar på hva som er oppi og inni ting. Nysgjerrig betyr å være ivrig etter å finne ut noe.» «Jeg vet om en gang jeg var nysgjerrig, det var på julaften, og jeg ville vite hva som var i pakkene,» sier Janne. Da kommer lærer Tone på at alle må bruke mikrofon, fordi Mie er avhengig av å få lyden forsterket. Tone minner Janne på å snakke i mikrofonen.

Janne får en av klassens fem elevmikrofoner, men da hun får den i hånden, sier hun bare: «Julaften, for eksempel, vet du.» Tone fortsetter, trygg på at Mie fikk med seg lærers forklaring, hun har jo hele tiden en bærbar mikrofon rundt halsen. Mie ble derimot opptatt av «julaften»-kommentaren til Janne, og blir sittende og se ut i lufta før hun henvender seg



De færreste førskolelærere og lærere har erfaring med hørselshemmede elever.

til lærerassistenten bak seg og spør om hva det var med «julaften». Assistenten som følger med på lærer Tones samtale med elevene, har allerede glemt Jannes kommentar og spør forvirret hva Mie mener. Når elevene etterpå skal fortelle hva de har gjort i helgen, svarer Mie fornøyd at hun «har vært i kirken», noe familien tydeligvis gjør på julaften.

Eksemplet fra Mies klasse viser hvordan kommunikasjonen kan arte seg i en skole med en hørselshemmet elev. Den hørselshemmede eleven får ikke alltid med seg svarene fra medelevene, svar som gjerne videreføres i lærerens kommentarer eller forklaringer. De andre elevenes mikrofonbruk kan lett bli usystematisk. Når de får mikrofonen, kan de lett nøye seg med å endre eller forkorte utsagnene sine. Dynamikken i samtalen kan bli borte. Strevet med å fortolke det som nettopp foregikk, kan gjøre at den hørselshemmede eleven mister oppmerksomheten på resten av det som skjer. Når eleven så kobler seg på igjen, har hun gått glipp av det som har blitt sagt eller gjort i mellomtiden. Hele økten kan framstå som uklar og usammenhengende, og eleven kan velge sin egen tolkning av dialogen som har foregått. Fra lærerens side vil det være svært krevende hele tiden å være på det rene med hva eleven med hørselshemming har fått med seg eller gått glipp av.

Lærere forteller også at de stadig oppdager at den hørselshemmede eleven mangler forståelse av ord som til vanlig er en del av seks-sjuåringers ordforråd. Én elev med hørselshemming kjente eksempelvis ikke til ordet «flytte». Hun virket desorientert og ukonsentrert da klassen snakket om hvem som hadde flyttet før de begynte på skolen. Som en av lærerne sa: «Det er vanskelig å fange opp når eleven faller av i klassens samtaler, dersom han ikke selv henvender seg til assistenten. Og dessuten er han veldig flink til å gi inntrykk av at han er med, med nikk og bekreftende smålyder. Så oppdager jeg kanskje lenge etterpå at han ikke har fått med seg noe av et tema vi har jobbet med.»

Vi vet jo at det ikke bare er de hørselshemmede elevene som kan miste budskapet i deler av en undervisningsøkt. Mange av elevene lar seg distrahere av andre eller blir sittende i egne tanker. For den hørselshemmede eleven kan en slik utkobling skje langt oftere og over lengre tid. Læreren ser ikke ut til alltid å fange opp elevens undringer eller distraksjoner, så lenge samhandlingen eller konsentrasjonen tar

seg opp igjen. Læreren oppdager slett ikke alltid at eleven har misforstått det som blir formidlet. Særlig ser dette ut til å gå ut over begrepsutvikling og begrepsforståelse. Mange hørselshemmede elever tilegner seg raskt gode avkodningsferdigheter, og lærers inntrykk er at den tidlige skriftspråkutviklingen ser ut til å gå greit. Vanskene viser seg ofte senere, når kravene til vokabular, nyansert begrepsforståelse og lesehastighet øker. Situasjonen til den hørselshemmede eleven kan minne om det vi etter hvert vet om minoritetsspråklige elevers læringsmiljø. Lise Iversen Kulbrandstad har i sin bok *Lesing i utvikling* (Kulbrandstad, 2003) et eksempel der en minoritetsspråklig elev leser en tekst om kvikksølvforgiftning, men tolker det slik at teksten handler om et mangelstoff, og at kvikksølv er noe vi må passe på å få i oss nok av. Eleven var ikke klar over at hun misforsto og syntes teksten var enkel å lese. Når en elev ikke har forståelse av sentrale begrep, blir gjerne annen og ikke-relevant kunnskap flettet inn, slik som i dette eksemplet der jenta visste at det er viktig for helsen at vi får nok mineraler og vitaminer. Ofte kan resonnementene bak språklige misforståelser være både gjennomtenkte og kreative, men læreren vil oftest ikke få del av resonnementene, og elevene får verken anerkjennelse for sin tenkning eller korrigert sine feiltolkninger.

Når det gjelder lesning, ser vi foreløpig at lærere ser ut til å vektlegge arbeidet med bokstaver og lyd, samtidig som de arbeider med tekstskaping. Lærere mener at det å ha en hørselshemmet elev i klassen bidro til forsterket vekt på å kjenne bokstavene og på automatisert kobling av fonem-grafem. Som en lærer sa: «Du vet, det skjer lett at lyder faller bort for ham, vi må derfor skjerpe bevisstheten om å fokusere enkeltlydene. Hvordan skal han ellers kunne bli trygg i avkodningen?» I alle klasserommene arbeider lærere med begrepslæring, mens det legges ulik vekt på å føre elevene inn i lesestrategier som går ut på å søke mening i teksten.

Teknikken må fungere – og brukes

Alle klasserommene vi har besøkt var tilfredsstillende teknisk utstyrt, men lærerne strevde med at teknikken ofte sviktet. De hørselshemmede elevene klaget ofte over susing eller støy fra høreapparatet. En lærer uttrykte mistanke om at det hos hennes elev ofte var en strategi for å slippe unna. Lærerne var imidlertid ikke alltid godt nok skolert i hvordan

teknikken virker. Flere lærere hadde sin egen mikrofon i «påstilling» når de gikk rundt og veiledet andre elever. De glemte naturlig nok lett at stemmen deres da gikk rett til den hørselshemmede eleven som kunne sitte fordypet i eget arbeid eller være i samtale med andre. Dette skjedde flere ganger uten at den hørselshemmede eleven meldte tilbake om dette. Da er det ikke lett å konsentrere seg. Slett ikke i alle klassene var det gjennomført at de øvrige elevene hele tiden brukte mikrofon når de snakket til hele klassen. Dette er forutsetningen for at den hørselshemmede eleven kan fange opp det som blir sagt uten altfor stor anstrengelse og risiko for å gå glipp av det som sies. Ettersom eleven ofte oppfattet det som ble sagt uten at mikrofon ble brukt, undervurderte ofte både lærer og medelever hvor usikkert det blir å basere seg på at eleven med hørselstap kan delta på lik linje med de andre elevene i klassen, uten støtte i forsterkning gjennom mikrofon.

Barnehagenes og skolenes utfordringer

De færreste førskolelærere og lærere har erfaring med hørselshemmede elever og må tilegne seg kunnskap om elevens særskilte utfordringer underveis etter at eleven er kommet i barnehagen eller klassen. Lærerutdanningene gir sjelden innføring i hva en hørselshemming innebærer. Det er gjerne først når skolen har fått vite at det kommer en elev med hørselshemming, at lærere eventuelt tilbys kurs ved de spesialpedagogiske kompetansesentrene eller får informasjon og etterutdanning andre steder.

Behovet for kompetanseheving i barnehage og skole når det gjelder tilrettelegging av læringsmiljøet for barn med hørselshemming, er stort (Simonsen, Kristoffersen, Hjulstad, 2009). Gjennom dette forskningsprosjektet samarbeider vi som forskere med pedagogene for å utvikle kunnskap om slik tilrettelegging. Førskolelæreres og læreres erfaringer, spørsmål og forslag inngår i utviklingen av kunnskap om hvordan barn med hørselshemming kan føres inn skriftspråket sammen med og på lik linje med andre barn.

REFERANSER

- ARNESSEN, K.** (2002). *Tospråklighet og lesing/skriving hos døve barn: en kartlegging av grunnskoleelever og deres språklige situasjon*. Oslo: Skådalen kompetansesenter.
- BARTON, D.** (2007). *Literacy, lives and learning*. London: Routledge.
- GEE, J. P.** (2001). *An introduction to discourse analysis: theory and method*. London: Routledge.
- GEERS, A., E. TOBEY, J. MOOG & C. BRENNER** (2008). Long-term outcomes of cochlear implantation in the preschool years: From elementary grades to high school. *International Journal of Audiology*, 47(1 supp 2), 21–30.
- HALL, N., J. LARSON & J. MARSH** (2003). *Handbook of early childhood literacy*. London: Sage.
- HENDAR, O.** (2008). Måluppfyllelse för döva och hörselsskadade i skolan. Örebro: Rapport Specialskolemyndigheten.
- HJULSTAD, O., A. E. KRISTOFFERSEN & E. SIMONSEN** (2002). *Kommunikative praksiser i barnehagen*. Oslo: Skådalen kompetansesenter.
- KULBRANDSTAD, L. I.** (2003). *Lesing i utvikling: teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- MAYER, C.** (2007). What Really Matters in the Early Literacy Development of Deaf Children. *J. Deaf Stud. Deaf Educ.*, enm020.
- NORDAHL, T. & A.-K. SUNNEVÅG** (2008). *Spesialundervisningen i grunnskolen: stor avstand mellom idealer og realiteter*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- OHNA, S. E.** (2003). På vei mot en ny grunnskoleopplæring for døve elever: en evalueringsstudie etter Reform 97. *Skådalen Publication Series No 20*.
- Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (2006). [Oslo]: Akademika [distributør].
- ROOS, C.** (2004). *Skriftspråkande döva barn: en studie om skriftspråkligt lärande i förskola och skola*. Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg.
- SIMONSEN, E., A. E. KRISTOFFERSEN & O. HJULSTAD** (2009). Hva skjer i klasserommet?: rapport fra prosjektet Inkluderende opplæring av barn med cochleaimplantat : en oppfølgingsstudie. *Skådalen Publication Series No 28*.
- VYGOTSKY** (1978). *Mind in Society: The development and higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- VYGOTSKY** (2001). *Tenking og tale*. Oslo: Gyldendal.
- WILLIAMS, C.** (2004). Emergent Literacy of Deaf Children. *J. Deaf Stud. Deaf Educ.*, 9(4), 352–365.



Ann-Elise Kristoffersen er PhD-student og knyttet til FoU-avdelingen ved Skådalen kompetansesenter.



Ninna Garm er førsteamanuensis og knyttet til FoU-avdelingen ved Skådalen kompetansesenter.



Eva Simonsen er professor ved FoU-avdelingen ved Skådalen kompetansesenter og Universitetet i Oslo.

Arbeid med individuelle opplæringsplaner

– erfaringer fra et innovasjonsarbeid for å bedre kvaliteten i spesialundervisningen

Bærum PPT opprettet i august 2008 et eget kompetanseteam for å se nærmere på IOP-arbeid og tilpasset opplæring. Artikkelen baserer seg på kunnskaper og erfaringer fra teamets arbeid gjennom skoleåret 2008/2009.



Julie Holst-Jæger er avdelingsleder ved Bærum PPT.

Bare for noen år siden ble det foreslått en forenkling av saksbehandlingskravene for spesialundervisningen. Det ble også foreslått å oppheve kravet om at det skal foreligge en sakkyndig vurdering fra PPT til grunn for IOP. Det ble i Ot.prp. 57 (2004–05) foreslått å oppheve lovbestemmelsen om individuelle opplæringsplaner (jf. Opplæringslova § 5–5), og vist til at skoleeiers enkeltvedtak skulle defineres som en individuell opplæringsplan (IOP). I stedet skulle lovens krav om tilpasset opplæring forsterkes. Ved stortingsbehandling ble imidlertid forslagene om forenkling av saksbehandlingskrav for spesialundervisningen tilbakevist. Innsatsen for forsterkning av tilpasset opplæring for alle elever skulle likevel ivaretas i Kunnskapsløftet (Reform 06). Standpunktet ble bekreftet av den nye regjeringen i St.meld. nr. 16 (2006–07) som i tillegg vektla betydningen av en tidlig innsats for å forebygge utviklingen av vansker (Nilsen 2008): Alle må møtes med høye læringsforventninger og inkluderes i gode læringsprosesser tidlig i livet, og de må følges opp raskest mulig hvis problemer avdekkes (St.meld. nr. 16, kap. 6). Denne kombinerte satsingen, på både tilpasset opplæring og tidlig intervensjon, vil øke oppmerksomheten rettet mot effekten av spesialundervisningen og på nytteverdien av IOP.

Dette siktemålet krever et fokus på skolens individ- og

systemrettede praksis. Problematikken for å realisere intensjonene kan involvere en pedagogisk side i forholdet mellom spesialpedagogikk og allmennpedagogikk (Schultz mfl., 2004; Skogen og Holmberg, 2002), samt en organisatorisk side i forholdet mellom segregering og inkludering. Den vil også omhandle en økonomisk side, fordi det ofte er snakk om ressursbruk med eller uten ekstraressurser, og en juridisk side som dreier seg om eventuelt individuelt rettskrav om undervisning, med eller uten sakkyndig utredning, og med eller uten IOP. Avslutningsvis har dette også en holdningsmessig side idet skoleledelsens, lærerens, elevens og foreldrenes syn på faglig og sosial tilrettelegging kan ha store variasjoner (UFD, 2004a).

Kompetanse for utvikling

PPT anses som en sentral aktør for å hjelpe skolene med kvalitetsutvikling av spesialundervisningen, jf. Opplæringslova § 5–6. Som et ledd i dette arbeidet, etablerte Bærum PPT i august 2008 et eget kompetanseteam som har til hensikt å drive innovasjonsarbeid for IOP-arbeid og tilpasset opplæring. Som en del av dette arbeidet vil det være hensiktsmessig med kompetanseheving innen det å utarbeide skolens planer. Dette er også et uttalt behov fra flere skoler. Artikkelen baserer seg på kunnskaper og erfaringer fra teamets arbeid gjennom skoleåret 2008/2009. Teamet har opparbeidet kunnskaper om den enkelte skole i forkant av innovasjonsprosessen – både i samtale med rektor og lokal

PP-rådgiver. Teamet har også fått muntlige tilbakemeldinger når det har drevet utadrettet virksomhet på skolene. Flere av skolene og deres lokale PP-rådgiver har også kommet med muntlige innspill i etterkant om forbedringsområder – både hos skolene, skoleeier og PPT.

En innovasjon forstås her som *en planlagt endring som har til hensikt å forbedre praksis* (Skogen, 2004:155). For at en innovasjon skal være vellykket, forutsettes det at deltakerne har et *eierforhold* til tiltakene som blir igangsatt for å oppnå målsettingen – en bedret praksis ved planarbeidet. For at deltakerne skal få et eierforhold til dette, forutsettes det at de har vært delaktige og bidratt i drøftingene frem mot tiltakene. En forutsetning for en vellykket prosess er at skolen utvikler seg som en lærende organisasjon og utviser endringskompetanse (Skogen, 2008). Det bør derfor vektlegges et *systemisk perspektiv* på organisasjonen hvor relasjonell tenkning ligger til grunn, og hvor det gis den enkelte medarbeider muligheter for *personlig mestring*. Med kontinuerlig refleksjon over egen praksis vil skolen utvikle sin måte å tenke på. Slik *teamlæring* vil være nødvendig for å utvikle ny innsikt. Skolen bør ha en felles visjon som er det overordnede målet for organisasjonen, og denne visjonen må springe ut fra hver enkelt. En *felles visjon*, f.eks. om å kvalitetsutvikle spesialundervisningen, kan derfor ikke få grobunn i organisasjonen dersom den enkelte ikke ser dette som en personlig visjon. Ved å vektlegge disse sidene ved skolen som organisasjon, utvikles en lærende organisasjon som kan arbeide mot en felles visjon. Ved at PPT også tilstreber en kontinuerlig utvikling og forbedring i tråd med prinsipper for den lærende organisasjon, kan en gjensidig påvirkning gi muligheter for felles utvikling for å oppnå tilpasset opplæring. Det eksisterer naturlige hindringer og barrierer i enhver organisasjon, og kunnskaper om disse er avgjørende for å lykkes med endringsarbeidet (Senge, 1990; Skogen, 2008).

Retningslinjer for individuelle opplæringsplaner i Bærum kommune

Alle elever som har rett til spesialundervisning, skal ha en egen IOP, jf. Opplæringslova § 5–3. Det gis ut over dette et handlingsrom for hver enkelt kommune til å lage retningslinjer for lokal praksis. PPT utarbeider sakkyndig vurdering hvert tredje år, og det er derfor praksis i Bærum kommune å ha IOP med tre års varighet. Innunder denne skal det utarbeides en halvårsplan som evalueres ved enden av hvert semester. Evalueringen dokumenteres med en skriftlig oversikt over hvilken opplæring eleven har fått, jf. Opplæringslova § 5–3. Hensikten med at kommunen har besluttet at planen skal ha en varighet på tre år, antas å være at det dermed tydeliggjøres at elevens vansker er av en slik alvorlighetsgrad at man vurderer det som nødvendig med langvarige tiltak. IOP sikrer også en kontinuitet i opplæringssituasjonen for eleven over tid, og gir en retning for elevens langsiktige opplæringsløp også med tanke på naturlige overganger fra barneskolen til ungdomskolen og lærerskifter. PPT for Oslo og Akershus har også utarbeidet en egen håndbok for PPT om saksbehandling ved sakkyndighetsarbeid. Det fremkommer her en praksis hvor PPT kvalitetsvurderer IOP ved å bekrefte ved underskrift om innholdet i den er i samsvar med sakkyndig vurdering, og om den vil gi eleven et forsvarlig opplæringstilbud. (Håndbok, 2005)

Bærum PPT

Bærum kommune har 24 barneskoler, 12 ungdomsskoler, en kombinert barne- og ungdomskole, en spesialskele og tre alternative skoletilbud. Ca. 4,9 % av elevene fikk spesialundervisning i skoleåret 2007/2008. PPT er organisert i et førskoleteam og tre skoleteam som er geografisk inndelt. Hver skole har tilknyttet sine lokale PP-rådgivere. På tvers av teamene har tjenesten etablert 9 interne kompetanseteam

PPT har lenge mottatt ønsker fra skolene om å få mer hjelp til å utvikle sin praksis innen IOP-arbeid.

PPT har erfart at den sakkyndige vurderingen leses og brukes i for liten grad av skolene.

som ivaretar fordypning innen områder som: IOP og tilpasset opplæring, lese- og skrivevansker, matematikk- og nonverbale vansker, språkvansker, elev- og barnesamtaler, psykososiale vansker, generelle lærevansker, klasseakutten og mobbing i barnehagen. Teamene skal drive en utadrettet virksomhet overfor barnehagene og skolene, samt bistå rådgiverne internt i deres arbeid. Se www.baerum.kommune.no/PPT for nærmere informasjon.

Kompetanseteamet for individuelle opplæringsplaner og tilpasset opplæring PPT har lenge mottatt ønsker fra skolene om å få mer hjelp til å utvikle sin praksis innen IOP-arbeid – noe PPT også har sett et behov for. Som et ledd i arbeidet med å bistå skolene med dette, har tjenesten etablert et eget kompetanseteam som har til hensikt å drive innovasjonsarbeid for å styrke IOP-arbeidet og tema innenfor tilpasset opplæring. Som en del av kompetanseteamets utadrettede arbeid tilbyr teamet veiledning til rektorer og spesialpedagogiske team, samt kurs og workshops for hele personalgrupper ved skolene. Teamet bistår også PPT internt i enkeltsaker og veileder rådgiverne i deres arbeid. Teamet består av tre PP-rådgivere. Skolene og deres lokale PP-rådgivere kommer selv med ønsker for hvordan teamet kan bistå skolen, og i en dialog med rektor blir opplegget tilpasset deres behov. Den lokale PP-rådgiveren gir kompetanseteamet kunnskaper om skolen som organisasjon og om mulige barrierer og motstand som det kan være hensiktsmessig å ta hensyn til. I løpet av skoleåret 2008/2009 har 13 skoler (9 barneskoler og 4 ungdomsskoler) etterspurt kurs i IOP-arbeid. Det er foreløpig denne formen for kompetanseheving skolene har sett behovet for. Kursene har blitt holdt for hele personalgruppen, inkludert rektor og lokal PP-rådgiver. Programmet for kurset har blitt tilpasset den enkelte skole og har ofte omhandlet følgende punkter:

Grunnlaget for og eksempler på IOP

- Prinsipper for pedagogisk rapport
- Kravet om sakkyndighet
- Definisjoner og prinsipper for IOP
- Bruk av årshjul i skolen for å strukturere det spesialpedagogiske arbeidet
- Forskning knyttet til nytteverdien av IOP
- Eksempler på IOP i ulike fag og områder

Grunnlaget for og eksempler på halvårsplaner og evalueringer

- Prinsipper for halvårsplaner
- Eksempler på halvårsplaner i ulike fag og områder
- Kravet om halvårsrapport
- Relevant litteratur

Jeg vil nedenfor utdype disse områdene og beskrive noen erfaringer og refleksjoner PPT har fått under kursene.

Praksis og opplevelse av nytteverdi med å ha IOP og halvårsplaner

Ut fra den informasjonen PPT har fått ved kursene på skolene, utarbeider alle – med unntak av to skoler – treårige IOPer. Alle skolene har i dag praksis med å utarbeide halvårsplaner. De to skolene som foreløpig ikke utarbeider IOPer, forklarer dette med at IOPene ikke oppleves som nyttige verktøy, men at halvårsplanene er nyttige fordi de er mer konkrete i mål- og tiltaksformuleringer. En enkelt skole vurderer utprøving av ettårsplaner (istedenfor halvårsplaner) for å forenkle planarbeidet. Det er uvisst hvordan dette vil påvirke evalueringsarbeidet og Opplæringslovas (§ 5–3) krav

om en skriftlig oversikt over opplæringen eleven har fått hvert halvår. PPT erfarer at skolene opplever IOP som nyttig idet de er viktige som dokumentasjon og for den organisatoriske planleggingen. Dette samsvarer med erfaringer som beskrives i Stangvik (2001). Halvårsplanene synes imidlertid å ha en mer praktisk verdi idet de er viktige som et evalueringsdokument og som en dokumentasjon overfor foreldrene om hvilket arbeid som gjøres (Aarnes, 2008). Inntrykket er at halvårsplanene ellers brukes lite i det daglige arbeidet. Mye tyder på at mange lærere ser verdien av planarbeidet som et nyttig verktøy for samarbeidet rundt elevene.

Praksis med pedagogisk rapport og kravet om sakkyndighet

Det fremkommer et behov for å ha bedre forkunnskaper om hele saksgangen fra en elev blir henvist til PPT, til evalueringen av planen. Når skolene har vurdert det som hensiktsmessig å henvise en elev til PPT, starter samarbeidet for å vurdere om dette omhandler en elev som har behov for spesialundervisning. Et viktig dokument i denne sammenheng er den pedagogiske rapporten som skal vedlegges henvisningsskjemaet. Enkelte lærere er usikre på hvor de finner malen for den pedagogiske rapporten, hva de skal skrive under de ulike punktene, om de kan utelate å skrive om fagområder der de ikke underviser eleven selv og om foreldrene skal lese den. På kursene har PPT fått mulighet til å besvare disse spørsmålene samt tydeliggjøre betydningen av å gjøre et grundig arbeid med den. Det er viktig at undersøkelsen av elevens totale opplæringssituasjon skjer i et samarbeid mellom skolen og PPT, slik at vurderingsgrunnlaget for hva PPT gjør videre i arbeidet, blir så godt som mulig. Som et bidrag for – og med tanke på – ulike innspill til malen for den pedagogiske rapporten har PPT utarbeidet nye maler (for barnehage, barneskole og ungdomsskole).

Etter at PPT har foretatt nødvendig kartlegging og undersøkelse av eleven, utarbeides en sakkyndig vurdering som i noen tilfeller konkluderer med at eleven har rett til spesialundervisning. PPT har erfart at den sakkyndige vurderingen leses og brukes i for liten grad av skolene. PPT mener at dersom den blir brukt mer aktivt, så vil den også gjøre det spesialpedagogiske arbeidet lettere. Erfaringer fra kursene er at enkelte lærere er usikre på hvilken betydning den sak-

kyndige vurderingen har for det spesialpedagogiske arbeidet og hvordan de skal bruke mål- og tiltaksformuleringene. Det fremkommer her et viktig innspill fra skolene om at PPT bør skrive vurderingene mer brukervennlige. Tilrådingen PPT kommer med, oppleves ofte å være for lite operasjonaliserbar og praktisk nyttig i arbeidet med eleven. Det å bruke den lokale PP-rådgiveren som veileder for å knytte forbindelsen mellom sakkyndig vurdering og planarbeidet, fremstår også som en hjelp skolene bør benytte seg mer av.

Praksis med å gjøre seg kjent med lovgrunnlaget og kommunale rutiner

For at planarbeidet skal oppleves som nyttig for skolen, er det avgjørende at de er kjent med bakgrunnen for at IOP skal lages og hvilke lover og retningslinjer som gjelder. PPT presenterer derfor en kort oppsummering av lovgrunnlaget og de kommunale rutinene på kursene, og skolene har ofte spørsmål for oppklaring om dette temaet. Skolene er opptatt av hva som er lovpålagt, hva som er kommunale rutiner og hva skolene selv kan bestemme. PPT har erfart at enkelte personer på skolene, som for eksempel rektor, rådgiver eller spesialpedagogisk koordinator, har denne kunnskapen, men at det øvrige personalet har mangelfulle kunnskaper og erfaringer med dette.

Praksis med bruk av årshjul i skolen for å strukturere det spesialpedagogiske arbeidet

For å kunne gjøre vurderinger om elevens læreforutsetninger og læringsutvikling, er det avgjørende å gjøre gode evalueringer som ivaretar både prosess og resultater. Evalueringer bør derfor være en prosess der undersøkelse, vurdering og utvikling inngår som sentrale og gjensidig avhengige faktorer (Nilsen, 2008). De fleste skolene har utarbeidet faste interne rutiner for arbeidet med elever som har spesialundervisning. Det fremkommer av rutinene når planene skal utarbeides og når evalueringsmøtene skal avholdes. PPT har et inntrykk av at enkelte av skolene ikke synes sine rutiner er hensiktsmessige nok, og det kommer derfor mange spørsmål på kursene: om det er noen retningslinjer for når planene skal være ferdige, hvem som må være med på å utarbeide planene og om når og hvordan evalueringene bør foregå.

For å møte ovenstående spørsmål har PPT utarbeidet

et forslag til årshjul som ivaretar rutinene for elever som har spesialundervisning. Dette baserer seg i hovedsak på et forslag som skisseres i Aarnes (2008:60). PPT og skolen har med dette fått et utgangspunkt for en felles refleksjon over hva som er hensiktsmessig praksis ved den enkelte skolen, og hvordan dette vil påvirke samarbeidet mellom skolen og PPT. Det synes å være hensiktsmessig for skolene at det er en koordinator som har ansvaret for at plandokumentene legges i elevmappen og at foreldrene og PPT får en kopi. Et nyttig verktøy i denne sammenheng for skolene kan være en plan-oversikt for spesialundervisningselevne, hvor det står når sakkyndig vurdering utløper, hvem som har utarbeidet IOP og halvårsplanene, når evalueringsmøtene er avholdt og når halvårsrapporten er godkjent, kopiert og sendt til foreldrene og PPT. PPT har laget et forslag til en mal for en slik oversikt over planprosessen som er tilgjengelig for skolene.

Praksis med bruk av maler for IOP, halvårsplaner og evalueringer

Kommunen har gitt skolene et handlingsrom til å velge hvilke maler de selv ønsker for IOP, halvårsplaner og evaluering. Enkelte skoler har brukt en mal for IOP som PPT utarbeidet for noen år siden, men har selv laget en mal for halvårsplan og evaluering. Andre skoler har laget helt egne maler. Flere skoler opererer også med ulike maler internt, og enkelte vet ikke hvor de kan finne malene på skolens nett. PPT har erfart at flere av malene, slik de ser ut i dag, bruker ulike begreper om det samme som f.eks. langsiktig opplæringsmål, realistisk opplæringsmål og hovedmål. Malene bruker også andre begreper enn dem som står beskrevet i sakkyndig vurdering, og informasjonen blir derfor vanskeligere å overføre mellom dokumentene. Skolen fremstår med dette lite enhetlig. I Aarnes (2008) vises det til at en god mal kjennetegnes ved at den har en enkel form, er lett å forstå, er enkel å fylle ut, har logisk oppbygning, viser helhet og sammenheng i elevens opplæringstilbud og gir et godt grunnlag for evaluering. Med flere innspill for hvordan en mal bør se ut, og med et ønske fra skolene og skoleeier, har PPT derfor utarbeidet forslag til nye maler for IOP, halvårsplaner og evaluering.

Praksis med operasjonaliseringer av mål- og tiltaksformuleringer i planarbeidet

Skolene har gitt uttrykk for at de er usikre på hvordan mål og tiltak bør formuleres og hvor presise de bør være, hvilket mål- og tiltaksnivå de befinner seg på, og hvilke krav som stilles til dette. Arbeidet med denne operasjonaliseringen er avgjørende for at planen skal kunne beskrive elevens forutsetninger og behov i opplæringen og å være et nyttig evalueringsredskap. Aarnes (2008) gir en innføring i dette, og PPT har brukt mye tid på kursene til å gjennomgå praktiske eksempler på hvordan de tretrinns målnivåene henger sammen fra:

1. realistisk opplæringsmål for tre år (utarbeides av PPT i sakkyndig vurdering og omhandler de grunnleggende ferdighetene i L06 knyttet til fag/område)
2. kompetansemål (skrives av skolen i IOP ut fra L06, ofte skissert og justert av PPT)
3. delmål (som utarbeides i halvårsplanen på bakgrunn av kompetansemålene i IOP).

Likeledes har tiltakene en tretrinns oppbygning:

1. tiltaksbeskrivelser i sakkyndig vurdering (f.eks. bruk av pc)
2. tiltak knyttet til trinnet og skolens lokale praksis (f.eks. bruk av Word)
3. konkrete beskrivelser (f.eks. bruk av stavekontroll)

PPT er opptatt av å formidle tosidigheten av planene – at de både skal ivareta elevens behov og at de skal forankres i de felles opplæringsmålene som kommer til uttrykk i L06. Det fremkommer her et behov fra skolene om at den lokale PP-rådgiveren veileder dem og bistår skolene på individ- og systemnivå i dette arbeidet.

Praksis ved evaluering og halvårsrapporter

Skolene har vanligvis evalueringsmøter hvert halvår hvor også PP-rådgiver deltar. Ut over dette bistår PPT med råd og veiledning ved utarbeidelsen og implementeringen. Det er også vanlig praksis at PP-rådgiverne underskriver IOP og halvårsplanene, men at skolene selv står helt ansvarlige for halvårsrapporten. Dersom planene har konkrete målformuleringer, kan evalueringen bestå i å vurdere om målet er nådd

eller ikke. I tillegg bør, som tidligere beskrevet, evalueringen være en prosess der undersøkelse, vurdering og utvikling inngår som sentrale og gjensidig avhengige faktorer (Nilsen, 2008). Med dette i tankene anses PP-rådgiver som sentral for nettopp å ivareta evalueringen av prosessen.

Det videre innovasjonsarbeidet for spesialundervisningen

Det ser ut til å være utfordringer knyttet til utarbeidelsen og bruken av IOP slik at den kan bli et bedre redskap for kvalitet i undervisningen. Dette omhandler skolenes opplevelse av nytteverdi av planarbeidet. Enkelte skoler utarbeider heller ikke IOP, og halvårsplanene brukes i liten grad i det daglige arbeidet. Likeledes opplever de fleste skolene at det er uklarheter knyttet til skriving av pedagogisk rapport, samt at de har manglende kunnskaper om lovgrunnlaget og kommunale rutiner. Den sakkyndige vurdering brukes i altfor liten grad av skolene, og det fremkommer tilfeldigheter ved bruk av maler for plan- og evalueringsarbeidet. Skolene er også usikre når det gjelder operasjonaliseringer av mål- og tiltaksformuleringer, og det er vanskelig å få tid til å samarbeide om planene slik at deltakerne får et eierforhold til dem. Skolene sier også at rutinene for å strukturere det spesialpedagogiske arbeidet (årshjulet) har mange forbedringsområder. Naturlige barrierer i skolene som at planarbeidet er tidkrevende, at overgangen mellom plandokumentene er problematiske, at skolene ikke har tilstrekkelige arenaer for refleksjon rundt planarbeidet og at få personer innehar kompetanse om dette, er vanlig på skolene. Ut fra erfaringene som er gjort dette skoleåret, synes særlig fem områder som sentrale for det videre innovasjonsarbeidet:

Et behov for mer sentralisert styring av planarbeidet

Styring versus frihet er et dilemma idet læreplanen skal være både et styringsinstrument og et planleggingsgrunnlag. Denne doble funksjonen representerer en balansegang mellom styring og handlingsrom, der man fra sentralt hold vil styre skolen, men ikke fullt ut (Aarnes, 2008). Kunnskapsløftet gir skoleeier og skolene et stort handlingsrom – noe som fordrer deres kompetanse innen spesialpedagogisk arbeid og læreplanutvikling. Ifølge Aarnes (2008) skal skoleeier ved lov være pålagt å lage et system for å sikre at lovbestemmelser følges og at opplæringen har en tilfredsstillende kvalitetsstandard. Mye tyder på at skolene strever med å finne en IOP-praksis som ivaretar både det at den er gjennomførbar, samt at det samlet sett gir et forsvarlig opplæringsstilbud. Skolene gir et inntrykk av at det er et behov for flere føringer for hva og hvordan de bør gjøre dette arbeidet. Det at de selv har ønsket hjelp til dette, er en viktig forutsetning for at de skal være motivert for å delta på kursene og være villige til å gjøre endringer ved praksis i etterkant.

Et behov for utvikling av nye maler for IOP, halvårsplaner og evaluering

En måte å legge tydeligere føringer for IOP-arbeidet i kommunen, er å lage felles maler for planarbeidet – noe som også kan etableres i et årshjul. PPT har derfor, etter ønske fra skolene og skoleeier, utarbeidet nye maler for pedagogiske rapporter (som er et viktig dokument for vurderingen PPT gjør), forslag til ny mal for treårig IOP, halvårsplan og evaluering. Disse legges lett tilgjengelig på kommunens hjemmeside, og alle skolene vil få veiledning av PPT om hvordan disse skal brukes i form av kurs og nettverksmøter. I malene

Den sakkyndige vurdering brukes i altfor liten grad av skolene, og det fremkommer tilfeldigheter ved bruk av maler for plan- og evalueringsarbeidet.

ligger det føringer for bruk av begreper, innhold og bruk av plandokumentene i forhold til hverandre. Dette også med tanke på viktigheten av at planen omfatter elevens helhetlige opplæring (jf. samordningen av IOP og halvårsplanene med trinnets plan), og at den skal ivareta målsettingen om sosial inkludering og kulturelt fellesskap. På denne måten gis skolene en hjelp i dilemmaet som omhandler *faglig tilpasning versus sosial inkludering*. Dette synliggjøres særlig idet det er viktig at IOP ivaretar at eleven deltar i arbeidsmåter og aktiviteter sammen med resten av elevgruppen, og på den andre siden at det må veies opp mot elevens behov for et individuelt tilrettelagt opplæringstilbud. En tydelighet i forventningene som stilles til plandokumentene, antas også å skape et utgangspunkt for refleksjon rundt egen praksis og holdninger til arbeidet – noe som også kan stimulere viljen til endring.

Et behov for mer brukervennlige sakkyndige vurderinger fra PPT

PPT har også fått flere innspill fra skolene om hvordan PPT kan endre sin praksis. Det fremkommer bl.a. et ønske om at sakkyndige vurderinger kan bli mer brukervennlige slik at informasjonen i den er lettere tilgjengelig i overføringen til IOP og halvårsplanene. Det at skoler opplever at sakkyndig vurdering bør være mer konkret og praktisk nyttig, er også vist til i undersøkelser i bl.a. Schultz (2005). PPT har også et behov for at den sakkyndige vurderingen blir brukt mer av skolene. Det ligger mye arbeid i den, det er gjort viktige vurderinger i den for eleven, og det forventes at dette skal komme til nytte for skolene. Mange av spørsmålene skolene har om tilretteleggingen for eleven, blir besvart i denne rapporten. For å møte dette behovet fremsettes bruken av den sentralt på kursene, og skolene oppfordres til å bruke lokal PP-rådgiver som veileder i å sette rapportens innhold ut i praksis. PPT har også endret på sin mal for sakkyndige vurderinger for å gjøre det lettere å overføre informasjon fra rapporten til plandokumentene. De endringene som er gjort her, har til hensikt å gjøre tilrådingen mer konkret og operasjonaliserbar.

Et behov for hjelp til operasjonaliseringer i planarbeidet

Dette fremstår som et område skolene strever veldig mye

med. De er usikre på hvordan mål og tiltak bør formuleres, og hvordan man operasjonaliserer dem ned til et nivå hvor de er praktisk anvendelige. Arbeidet med operasjonaliseringen av disse er avgjørende for at planen skal beskrive elevens forutsetninger og behov i opplæringen, og således være et nyttig evalueringsredskap. Ny mal for sakkyndige vurderinger med samme begrepsbruk som i planmalene kan være til hjelp her. Tanken er at overgangene fra sakkyndig vurdering til IOP, og fra IOP til halvårsplan, og til slutt evalueringen kan gå lettere. Et annet innspill fra PPT er et råd til skolene om å opprette en idébank for IOP og halvårsplaner hvor anonymiserte planer kan legges. Dersom en skole har en elev med en type vansker, kan andre lærere bruke ideer om mål og tiltak. I tillegg vil den lokale PP-rådgiveren kunne veilede på både individ- og systemnivå.

Et behov for at flere involverte deltar i planarbeidet

Ifølge Stangvik (2001) innebærer en viktig prosess innen planutvikling å gjøre en «objektiv» plan «subjektivt opplevd» for dem som deltar i arbeidet med å lage den. I dette arbeidet kan det se ut til at en eller få personer har kompetanse innen området, men at flertallet ikke har erfaring eller kunnskaper om det. Dette til tross for at mange kontaktlærere og spesialpedagoger er ansvarlige for koordineringen av planarbeidet for den enkelte eleven. Kursene som PPT holder, er også ment å være en hjelp til å spre kompetansen om IOP-arbeidet innad i skoleorganisasjonen og til å bidra til refleksjon og utvikling av egen praksis. PPT er også opptatt av å oppmuntre skolene til å bruke tid til å få til et tettere samarbeid og tid til refleksjon rundt spesialundervisnings-elevene. Skolen skal ivareta elevens helhetlige opplærings-tilbud, og da bør de som er involverte vite om innholdet i planene for eleven. Likeledes oppfordres også skolene til å involvere eleven selv mest mulig, jf. Dale mfl. (2004). Elevene har ulike forutsetninger for slik deltakelse, men det at eleven selv er deltaker, vil øke mulighetene for å nå oppsatte mål. Likeledes har mange elever egne oppfatninger av innhold, form og organiseringen av undervisningen. Denne deltakelsen vil også være viktig for utviklingen av elevens bevissthet om egne vansker og utviklingsmuligheter.

Kvalitetsutvikling av spesialundervisning og tilpasset opplæring

Sentralt i denne artikkelen står den delen av planprosessen som omhandler utarbeidelsen og bruken av IOP. Dette ble et naturlig valg av fokusområde i og med at skolene har vært mest opptatt av å få hjelp til dette – noe også PPT så behovet for. Det er vanskelig å si noe om effekten av dette arbeidet ennå, men PPT vil evaluere arbeidet sammen med skolene ved bruk av vurderingsskjemaer på kursene, samt at arbeidet skal oppsummeres og evalueres på nettverksmøter med koordinatorene for spesialundervisningen som etableres fra høsten 2009.

Evalueringen kan omhandle de fem forbedringsområder som er skissert her:

- et behov for mer sentralisert styring av planarbeidet
- et behov for utvikling av nye maler for IOP, halvårsplaner og evalueringer
- et behov for mer brukervennlige sakkyndige vurderinger fra PPT
- et behov for hjelp til operasjonaliseringer i planarbeidet
- et behov for at flere involverte deltar i planarbeidet

Disse forbedringsområdene involverer skoleeier, skolene og PPT. Ved at disse involverte partene tilstreber en kontinuerlig utvikling og forbedring i tråd med prinsipper for den lærende organisasjon, kan en gjensidig påvirkning gi muligheter for felles utvikling for å oppnå en bedre kvalitet i spesialundervisningen.

I forlengelsen av dette innovasjonsarbeidet er det imidlertid ikke nok å ha fokus på spesialundervisningen alene. En må se på skolen som helhet og dermed på samspillet mellom ordinær opplæring og spesialundervisning (Nilsen, 2008). Dette fordi elevens totale læringsutbytte er et resultat av den samlede opplæringen som gis – og et helhetlig perspektiv blir nødvendig i kvalitetsutviklingsarbeidet.

LITTERATURLISTE

- BJØRNSRUD, H.** (2005). *Rom for aksjonslæring, om TPO, inkludering og læreplanarbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- DALE, E., J. WÆRNESS OG M. LIABØ** (2004). *Rom for alle – blikk for den enkelte*. Oslo: Cappelen forlag AS.
- HÅNDBOK** (2005). *Håndbok for PP-tjenesten i Oslo og Akershus. Retten til spesialundervisning – saksbehandling ved sakkyndighetsarbeid*. Utgitt av PP-tjenestene i Oslo og Akershus. GAN Grafisk.
- NILSEN, S.** (2008). *Tilpasset opplæring gjennom spesialundervisning – i samspill mellom fellesskap og mangfold I: Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling*. Red. Bjørnsrud og Nilsen. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- OPPLÆRINGSLOVA**. Lov av 17. juni 1998 nr. 61 av Utdannings- og forskningsdepartementet. *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* med endringer 17. juni 2005. Forarbeid og kommentarer. Øystein Stette (red.) Pedlex Norsk skoleinformasjon.
- OT.PRP. NR. 57** (2004-05). *Om lov om endringer i opplæringslova og friskolelova*. Utdannings- og forskningsdepartementet.
- SCHULTZ, J., A. HAUGE, H. STØRE** (2005). *TPO – en illusjon?* *Utdanning*, 20, 56–59.
- SCHULTZ, J., A. HAUGE, H. STØRE** (2004). *Ingen ut av rekka går. Tilpasset opplæring for Shaza og Kristian*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- SENGE, P.** (1990). *Den femte disiplin. Kunsten å skape en lærende organisasjon*. Oslo: Egmont Hjemmets forlag.
- SKOGEN, K.** (2008). *Innovasjon og kvalitetsutvikling for tilpasset opplæring I: Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling*. Red. Bjørnsrud, H. og Nilsen, S. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- SKOGEN, K. OG B. J. HOLMBERG** (2002). *Elevtilpasset opplæring – en innovasjonstilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- SKOGEN, K.** (2004). *Innovasjon i skolen. Kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. 2. opplag. Oslo: Universitetsforlaget
- STANGVIK, G.** (2001). *Individuelle opplærings- og habiliteringsplaner*. Oslo: Abstrakt forlag.
- ST.MELD. NR. 16** (2006–07). *...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet.
- UFD** (2004a). *Veiledning, Spesialundervisning i grunnskole og vidaregåande opplæring. Regelverk, prosedyrer og prosesser*. Utdannings- og forskningsdepartementet, Revidert utgave 2004.
- AARNES, A.** (2008). *IOP i praksis. Individuelle opplæringsplaner og tilpasset opplæring*. Oslo: PEDLEX Norsk skoleinformasjon.



Kommentar til BRISTEPUNKT i nr. 7-2009

Takk for nydelig historie!

Dette kunne ha vært min sønn som 5-åring. Og mine tanker den gang.

Jeg tenker tilbake på da min sønn var 5 år. En nydelig og var gutt med oppsiktsvekkende ferdigheter og kunnskaper. En gutt som fikk med seg detaljer som vi andre ikke så i vår travelhet. Men også en gutt med store problemer.

Spørsmålene ble etter hvert mange, og utredningen uunngåelig. Jeg var redd. Hva ville skje nå? Hvilken «merkelapp» skulle gutten min få? For det var åpenbart at dette «var noe». Og det var det.

Det gjorde vondt, og gjør fortsatt vondt. Men jeg hadde ikke behovd å være så redd. Da diagnosen kom, kom også forklaringen på hvorfor gutten min strevde på den måten han gjorde, og fortsatt gjør. Vi fikk en mulighet til å hjelpe han videre, forstå han rett og behandle han på en rettferdig måte. Noen ganger tenker jeg med gru på de kravene vi tidligere stilte til han, da vi kavet med å «normalisere» han. Nå vet vi at dette var en fullstendig feil måte å omgås han på. Vi forsto ikke at han faktisk ikke taklet mange sider ved livet som vi andre tar som en selvfølge: forholdet til klær, hygiene og mat, hans basale behov for rutiner og en forutsigbar dag, behovet for faste personer rundt seg, behovet for ro og stillhet, rom for hvile og tid til å dyrke interessene sine. Å bli sett som den han er. Å se hans styrker.

Med diagnosen har vi voksne fått en pekepinn, her hjemme, på skolen og i hjelpeapparatet. Men aller viktigst; gutten selv har en forklaring på hvorfor han strever på den måten han gjør.

Vi velger å bruke diagnosen som et veiskilt om hvor vi bør gå for å hjelpe gutten til å ha det best mulig i livet sitt, ut i fra de forutsetninger han har fått.

Nå er han 13. Tre år etter diagnosen, er han fortsatt først og fremst seg selv, han er ikke en diagnose. Han har fortsatt de samme gode evnene. Og vanskene.

Ingen tegner som han, ingen ser detaljer som han. Og ingen er så ensom som han. Han misforstår lett andre, og han blir selv misforstått. Han ønsker venner, men får det ikke til. Han blander drøm og virkelighet. Han har angst for det han «ser inne i øynene sine».

Vi velger å se hans styrker, men kan aldri være blind for hans vans vansker.

Hvem er problemer størst for? Kanskje meg som mor, som ønsker at gutten min skal ha det som andre gutter på 13 år? Jeg ønsker at han skal løpe ut på fotballbanen med andre 13-åringer, henge på hjørnet og prate om musikk, fotball og jenter, mase om å få gå på kino med kompisene... Han har eldre søsken, så jeg vet hvordan det *kunne* ha vært.

Men det er ikke slik.

Han er lykkelig når han får gå en tur med en voksen han kan snakke med (helst om sine interesser). Han er lykkelig når han får sitte med serviettsamlingen sin, sortere og kjenne på papiret. Han er lykkelig når mamma ser yndlingsfilmen hans sammen med han. Eller blir lest høyt for på sengekanten. Han er glad når han ser barne-TV med lillebror, og når han får hjelpe lillebror med legobygging. Han har et fullverdig liv, selv om han ikke er helt som alle andre.

Hvorfor er vi så engstelige for diagnoser?

Hilsen mammaen til en gutt med Asperger syndrom



LUKK OPP DØREN, ropte han **lydløst** – Selektiv mutisme hos barn

Petter, 5 år, står utenfor inngangsdøren til barnehagen. Han vil inn, må tisse. Men ordene vil ikke komme ut, de sitter fast i halsen. Han prøver å presse dem fram, men det går ikke. Den voksne som står rett ved siden av ham, bøyer seg ned og ser på ham: «Vi skal ikke inn ennå, Petter, du må vente til vi skal spise lunsj.» Petter ser ned, vil ikke møte blikket til den voksne, han er 5 år og greier ikke å snakke med de voksne i barnehagen. Hjemme snakker Petter som en foss.



Monica Wichman er førskolelærer med videreutdanning i Tilpasset opplæring og spesialpedagogikk.

Petter har selektiv mutisme. «Litt sjenert og stille, men det kommer seg sikkert snart», sier pedagogen i barnehagen når mor bekymret spør om det kan være noe galt med Petter.

Hva er selektiv mutisme?

Selektiv mutisme er en relativt sjelden tilstand (ca. 2 %) hvor barn og unge konsekvent ikke snakker i visse situasjoner. Tilstanden er sannsynligvis underrapportert (Kristensen, 2005). Diagnosen selektiv mutisme hører hjemme i sosialangst-spekteret. Det har tidligere hersket en forståelse av at barnet er sta og bestemt, og ikke *vil* snakke. Ny kunnskap har avdekket at dette er en tilstand hvor barnets angst for å



snakke er så stor at de rett og slett ikke kan snakke i utvalgte situasjoner.

Barn som har selektiv mutisme, blir også kalt «de tause barna». Stort sett snakker barna fritt hjemme med mor, far og søsken. Noen snakker også til nære venner, bestemor eller en ansatt i barnehagen.

Alvorlighetsgraden av selektiv mutisme varierer mye. Noen barn med selektiv mutisme kommuniserer via non-verbalt språk som gester, mimikk, hoderisting og nikking, andre har et fraværende og/eller stivt kroppsspråk. Typisk vil voksne være de vanskeligste å snakke med, mens det går relativt greit å prate med jevnaldrende (McHolm & Vanier, 2005). Symptomene på selektiv mutisme opptrer gjerne i 2–3-årsalder. Videre vil tilstanden ofte debutere i forbindelse med overganger som barnehagestart, overflytting til ny avdeling, og skolestart. Det er viktig å være oppmerksom på at denne tausheten kan vedvare gjennom hele grunnskolen og føre til sosial og faglig tilkortkomning, om ikke barnet får hjelp. Barnehagen har en signifikant oppgave med å fange opp disse barna før tilstanden får satt seg som barnets identitet.

Årsaksforhold

Årsakene til at noen barn utvikler selektiv mutisme, er ikke fullstendig klarlagt. Tidligere hersket en forståelse av at disse barna var sterkt traumatisert, noe som er tilbakevist i nyere studier (Kristensen, 2005). Tilstanden blir i dag oppfattet som en biologisk betinget sårbarhet hos barnet, som også henger sammen med temperamentstrekk. Det er en svak overvekt av jenter og immigrantbarn med selektiv mutisme (Kristensen, 2005). Det er også viktig å være oppmerksom på at et flertall

Ny kunnskap har avdekket at dette er en tilstand hvor barnets angst for å snakke er så stor at de rett og slett ikke kan snakke i utvalgte situasjoner.

(ca. 70 %) av selektivt mutistiske barn har en utviklingsforstyrrelse i større eller mindre grad. Disse er fortrinnsvis språkvansker og/eller motoriske vansker. En norsk studie av 54 barn i alderen 4–17 år med selektiv mutisme viste at årsakssammenhengen for barn *med* språkvansker, indikerte at språkvansken var hovedårsaken til utvikling av selektiv mutisme. For barna *uten* språkvansker, ble det konkludert med at angst og tilbaketrekking var årsaken til den selektive mutismen (Kristensen, 2000, referert i Ørbeck, 2008). Underøkelsen viser at årsakene kan være komplekse.

Hva er forskjellen på selektiv mutisme og sjenerthet?

Noen ganger kan det være vanskelig å skille mellom sjenerthet og selektiv mutisme. I hovedsak er forskjellen at det sjenerte barnet *kan* snakke om det blir bedt om det. Dette vil vanligvis ikke det selektivt mutistiske barnet kunne.

Behandlingsmetoder

Barn med selektiv mutisme må så snart som mulig bli henvist til BUP og/eller PPT for utredning og diagnostisering. Dessverre har det vist seg at kunnskapen om tilstanden, også hos fagfolk, har vært mangelfull. Mange foreldre har opplevd å bli avvist med «han er bare sjenert, det kommer seg sikkert når han blir eldre». Sørg for relevant informasjon og henvis gjerne til faglitteratur om emnet.

Det er per i dag ingen evidensbasert behandlingsmetode. Imidlertid har kognitiv atferdsterapi blitt anbefalt. Maggie Johnson (2001) har utarbeidet en behandlingsmanual som går på såkalt «sliding-in-teknikk», dvs. at barnet gradvis blir eksponert for sin frykt ved å starte med at barnet får være i et rom med en person det er trygt på, behandleren eller «nøkkelpersonen» nærmer seg gradvis: først utenfor rommet, så med døren åpen og til slutt med behandleren ved siden av seg. Etter hvert kan man trekke flere personer inn. Ros og belønning er en stor del av behandlingsteknikken.

En norsk pilotstudie av barn i alderen 3–9 år (Kristensen, 2008) førte til en behandlingsprotokoll hvor man starter med foreldresamtale for innhenting av barnets utviklingshistorie, dette for å kunne fastslå om barnets vansker skyldes selektiv mutisme og/eller andre vansker. I neste punkt utføres en nevropsykologisk utredning hjemme hos barnet, i hovedsak for å se på funksjonsnivå, samarbeidsevne og eventuelle

tegn på utviklingsforstyrrelser. Det tredje punktet er en psykoedukativ samtale med foreldre og barnehage for å øke forståelsen av tilstanden, viktigheten av å ikke presse barnet til å snakke og informasjon om hva behandlingen går ut på. De tre første punktene gjøres i løpet av en to ukers periode. Deretter følger behandlingsfasen, med tre sesjoner i barnets hjem. Dette for å starte der barnet normalt snakker. Siden flyttes behandlingen over i barnehagen, hvor det også benyttes en lignende «sliding-in-teknikk» som nevnt om Maggie Johnson. Hvordan barnet responderer på tiltakene, er forskjellig. Noen barn vil trenge lengere tid enn andre, men pilotstudiet hadde en maksimal behandlingsperiode på seks måneder. Alle de syv barna i pilotstudien begynte å snakke i barnehagen. Dette er et lovende resultat.

Hva kan vi gjøre i barnehagen?

Det mest essensielle i arbeidet med selektivt mutistiske barn er forståelse for hva tilstanden innebærer og en bevisstgjøring av egne reaksjoner på tausheten. Hvilke holdninger vi har til tausheten, og hvordan vi møter barnet, vil ha stor betydning for både opprettholdelse og sågar forverring av tilstanden. Forsøk på å presse barnet til å snakke øker barnets angst (Kristensen, 2005). Barnet må forsikres om at du ikke vil tvinge det til å snakke. Dette kan lette presset og gjøre barnet avslappet, og det blir mer sannsynlig at barnet vil snakke. For mange barn vil det være en stor lettelse å høre at andre barn også har denne vansken. Ingenting er så vondt som å føle seg alene her i verden. Fokus må være på å redusere angst heller enn å få barnet til å snakke. Om barnet snakker, er det viktig å forholde seg til det som om det var det naturligste i verden. «Jeg kan jo ikke begynne å snakke nå for da blir de så glade», uttalte en niåring (Kristensen, 2005).

På samme måte som ved andre angstlidelser vil det være hensiktsmessig gradvis å eksponere barnet for fryktede situasjoner. Motiver barnet gjennom små mestringsmål. Defokusering av barnet er en anbefalt innfallsmetode (McHolm, Cunningham & Vanier, 2005). Unngå at barnet sitter rett ovenfor deg, sitt heller ved siden av slik at dere kan samles om aktiviteten uten at barnet behøver å bli «utsatt» for direkte oppmerksomhet. Dette kan oppleves som svært ubehagelig for barnet (Røhr, 2008). Videre anbefaler Røhr å tillate nonverbal kommunikasjon til å begynne med. Øk Gradvis

Forsøk på å presse barnet til å snakke øker barnets angst.

kravene om verbal deltakelse.

Brettspill, lego, dukker og lesning kan være aktiviteter som tar oppmerksomheten bort fra barnet og dermed bidrar til å redusere angsten. Aktivitetene bør ha utgangspunkt i barnets interesser og utviklingsnivå. Bruk gjerne en humoristisk tilnærmingssåte, dette oppleves ofte avvæpnende. I samarbeid med hjemmet kan man lage en bok med bilder fra hjemmemiljøet. Å prate via bilder uten oppmerksomheten direkte rettet mot seg, kan oppmuntre til verbal deltakelse. Barn med selektiv mutisme vil kunne føle seg tryggere i små lekegrupper. Har barnet en lekekamerat det allerede snakker med i barnehagen, er denne en selvskreven deltaker i gruppen med det selektivt mutistiske barnet. Noen barn med selektiv mutisme vil benytte en venn som talerør. Tillat dette, barnet må få mulighet til å formidle sine ønsker og behov på sine premisser. Men ikke la dette bli en hvilepute, bygg videre på den kommunikasjonen som barnet viser evne til. Styrking av selvbildet, oppmuntring og belønning er vesentlige deler av behandlingsmetoden.

Alle på banen

Foreldresamarbeid er av stor betydning, jf. Barnehagelovens § 1 (2005): «Barnehagen skal gi barn under opplæringspliktig alder gode utviklings- og aktivitetsmuligheter i nær forståelse og samarbeid med barnas hjem.»

Både under utredning og gjennom tiltak er det viktig å ha et tett og godt foreldresamarbeid. Ta foreldrenes bekymring på alvor, lytt til hva de har å si, foreldrene er eksperter på egne barn.

Personalet i barnehagen må utvikle sin kompetanse på diagnosen, gjerne gjennom kurs og litteraturstudier. Sitt for all del ikke og vent på en diagnose. Jo tidligere tiltak blir satt i gang, jo bedre prognose. Studier av voksne med angstlidelser har vist at mange sliter sosialt, har rusproblemer eller gjerne går inn i yrker under deres kompetansenivå (Kristensen, 2005). Dette er forhold som gir oss god grunn til å gå tidlig inn med hjelpetiltak for disse barna.

Det er viktig at tausheten ikke får sette seg som identiteten til barnet. Jo lenger tilstanden har vart, jo vanskeligere er det å behandle. Ifølge rammeplanen (2006) har barnehagen et særlig ansvar for å fange opp barn med ulike vansker. La disse barnas stemmer bli hørt! «Ikke tro på dem

om de påstår de ikke *vil* snakke», er rådet en tenåring som har vært taus gjennom hele grunnskolen, kommer med (Kristensen, 2005).

REFERANSER

JOHNSON, M. & A. WINTGENS (2001). *The Selective Mutism Resource Manual*. UK: Speechmark Publishing Ltd.

KRISTENSEN, H. (2005). Taushet er også tale. Selektiv mutisme hos barn og unge, 17–24. Se meg! *Voksne for barn. Barn i Norge 2005.g unge*.

Tilgjengelig fra: www.vfb.no/xp/pub/venstre/rod/publikasjoner/barn_i_norge/237686 [Nedlastingsdato 12.06.09.]

KRISTENSEN, H. (2008). *Pilotprosjekt 2008: Hvordan best hjelpe de tause barna? En pilot behandlingsstudie*. Tilgjengelig fra:

WWW.R-BUP.NO/CMS/CMSPUBLISH.NSF/ [Nedlastingsdato 22.06.09.]

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. F – 4205 B. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

LOVDATA (2005). *Lov av 17.juni 2005 nr. 64 om barnehager (Barnehageloven)*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

MCHOLM, A., C. E CUNNINGHAM & M. K. VANIER (2005). *Helping your child with selective mutism*. Canada: New Harbinger Publications, Inc.

RØHR, I. A. (2008). *Selektiv mutisme – en velder*. Tilgjengelig fra: www.mutisme.no [nedlastingsdato 19.06.09.]

ØRBECK, B. (2008). Selektiv mutisme hos barn. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 9, 1149–1154. Selektiv mutisme hos barn. Tilgjengelig fra: www.psykologtidsskriftet.no [nedlastingsdato 12.06.09.]

NYTTIGE NETTADRESSER:

<http://www.mutisme.no>

<http://selectivemutism.org>

TEKST OG FOTO: BITTEN MUNTHE-KAAS

NOU 2009:18 – «Rett til læring» i Brukerforum

– Vi har ikke lyktes med å realisere målet om en tilpasset opplæring som kan løfte fram det beste i hver enkelt, uansett individuelle forutsetninger og sosial bakgrunn.

Siste møte i Utdanningsdirektoratets Brukerforum for likeverdig opplæring var viet temaet «Rett til læring» der hovedfokus var lagt på Midtlyng-utvalgets utredning NOU 2009:18 med samme tittel. Lederen av utvalget, Jorid Midtlyng, som til daglig er kommunaldirektør for oppvekst og utdanning i Trondheim kommune, brukte sin tid på å gjennomgå hovedpunktene i utredningen.

Hun understreket innledningsvis at det ikke finnes noen enkle løsninger for å få til tilpasset opplæring. – Det er store forskjeller på tilbudene både mellom kommuner, skoler og barnehager og innen samme skole. Andelen barn som får spesialundervisning øker dessuten med økende alder – samtidig som målsettingen er tidlig innsats. Forskning viser at ca. 70 prosent av de som mottar spesialundervisning i dag, er gutter. Dette reiser spørsmål om guttene ikke blir møtt nok verken av barnehager eller skoler og om noen jenters behov blir oversett. Bare en del av det som i dag omtales som spesialundervisning, er faktisk opplæring utført av personale med spesielle forutsetninger for og kompetanse til å støtte

læringen til barn, unge og voksne med særskilte behov. Det er visse barn og unge som kommer systematisk mye dårligere ut enn andre. Utvalget har ønsket å sette mer fokus på de som har spesielle behov, men som ikke får spesialundervisning.

Jorid Midtlyng minnet samtidig om at det også finnes mye dokumentasjon på hva som fungerer. – Det å ivareta alles rett til læring og utvikling er imidlertid av så grunnleggende betydning for den enkelte og for samfunnet at utvalgets flertall går inn for en sterkere statlig styring på denne sektoren. Utvalget foreslår sterkere plikt til tidlig innsats, oppfølging og konkrete tiltak både i barnehage, grunnskole og videregående trinn. Vi ønsker blant annet at det skal utvikles en ressursbank med varierte verktøy som skal fungere som en støtte i barnehagenes og skolenes oppfølging av barn og elever.

Utfordringen for de fleste barnehager og skoler er likevel ikke mangel på kartlegginger, men evne og mulighet til å følge opp. Dette vil kreve lærere som er bedre rustet til å møte vansker som alle vil møte. Lærerne må derfor både i sin grunnutdanning

og gode etter- og videreutdannings-tilbud få kompetanse til å takle slike problemer.

Jorid Midtlyng kom ellers inn på at utvalget har hatt et mangfolds- og systemperspektiv i sitt arbeid. – Vi har sett tendensene til å individualisere problemene, også der det er læringsmiljøet som ikke er godt.

Hun viste for øvrig til utvalgets forslag om at dagens rett til spesialundervisning skal erstattes av en rett til ekstra tilrettelegging i opplæringen.

– På samme måte som i dag skal denne retten utløses når eleven ikke får et tilfredsstillende utbytte av opplæringen. –Tilretteleggingen kan skje med både personell- og materielle ressurser i tillegg til organisatoriske tiltak. Vi foreslår at det kan fattes vedtak om ekstra tilrettelegging uten sakkyndig vurdering hvis skole, foreldre og PP-tjenesten er enige om tiltakene. Det handler ikke om å svekke den enkeltes rettsikkerhet. Denne bestemmelsen vil tvert i mot favne videre. Det er mellom 20 og 25 prosent av elevene som trenger en eller annen form for innsats gjennom hele eller deler av opplæringsløpet. Målet er å korte ned saksbe-

handlingstiden i PP-tjenesten og at tiltakene dermed kan iverksettes raskt. Vi må ha mer fleksible løsninger enn dem vi har i dag. Det kanskje aller viktigste er likevel å framtinge en mer omfattende og bevisst bruk av spesialpedagogisk og annen spesialisert kompetanse for at alle skal få en mulighet til å lykkes i skolen, presiserte Jorid Midtlyng.

Læringsboka Utvalgslederen kom også inn på at flertallet i utvalget går inn for at det innføres en læringsbok for å samle all informasjon om hvert barn på ett sted. Boka skal være et felles verktøy for tidlig innsats og oppfølging. Den skal følge den enkeltes utvikling, læring og læringsmiljø gjennom barnehage, grunnskole og videregående opplæring. Boka vil kunne dokumentere førskolelæreres og læreres innsats overfor den enkelte. Målet med kartlegginger og læringsbok er ikke mer byråkrati, men å støtte opp under den enkelte pedagogs profesjonelle skjønn og systematikk i arbeidet.

Utvalget foreslår i tillegg et kompetanseløft for PP-tjenesten. Sammen med regionaliserte og flerfaglige Statpedsentre vil det gi et spesialpedagogisk støtteapparat som skal bistå barnehager og skoler i utvikling av inkluderende læringsmiljø.

Midtlyng orienterte deretter om utvalgets forslag om å avvike sentrene for sammensatte læreversker. – Vi mener også at de statlige hørselskolene på grunnskolens nivåer bør legges ned. Dette innebærer blant annet at Briskeby skole- og kompetansesenter og Andebu kompetansesenter og skolesenter foreslås godkjent

etter privatskoleloven på bakgrunn av lavt elevtall. Utvalget er delt når det gjelder Lillegården kompetansesenters fremtidige rolle etter at en kompetansebygging i læringsmiljø og problematferd er gjennomført i kommuner og fylkeskommuner.

FRIST

Fristen for å avgi høringsuttalelse om Midtlyngutvalgets utredning er 27. november.



Jorid Midtlyng

Bedre læringsutbytte med klarere oppgavefordeling

– *Selv om vi har god kompetanse både i Statped og PP-tjenesten, er oppgavefordelingen uklar og til dels overlappende. Samme problemstilling gjør seg gjeldende innen deler av spesialisthelsetjenesten.*

Direktør ved Lillegård kompetansesenter og medlem av Midtlyngutvalget, Einar Christiansen, minnet i sin innledning «Statped etter NOU 209:18 – enda tettere på» om at PP-tjenesten utsettes for kryssende forvent-

ninger. – Det etterlyses på den ene side mer systemrettet arbeid og bedre oppfølging i tilretteleggingen av opplæringen, mens det på den annen side også blir forventet at mye av arbeidsdagen bindes opp av lovfestede krav om sakkyndighetsarbeid med tidkrevende utredning og dokumentasjon. I denne situasjonen etterlyser både barnehager og skoler økt innsats fra både PP-tjenesten og Statped i arbeidet med å realisere bedre tilrettelegging av det pedagogiske arbeidet i barnehager og skolen.

Christiansen påpekte at den kompetanse som i dag finnes innenfor Statpeds kompetansesentre innenfor sektor for sammensatte læreversker, i større grad burde være tilgjengelig i fagmiljøer nærmere brukerne. Det vil i praksis si på kommunalt nivå. Dette er noe av bakgrunnen for utvalgets forslag om at sentrene for sammensatte læreversker skal avvikes i sin nåværende form. Vi mener at denne elevgruppen bedre kan få ivarettatt sine behov med kompetansesentre som favner bredt, og som i tillegg har en bedre PP-tjeneste som støtteapparat og faglig kvalitetssikrer rundt om i kommunene. Utvalget foreslår derfor at dagens bevilgninger til disse sentrene på ca. 100 millioner kronene skal omdisponeres til tiltak innen kompetanseutvikling for PP-tjenesten, og at det etableres et nasjonalt utviklings-senter for PP-tjenesten i stedet.

Vi går også inn for at dagens Statpedsentre omorganiseres til fire regionsentre etter samme geografiske modell som helseregionene. Det vil si i Sørøst, Vest, Midt og Nord. Det

er grunn til å påpeke at det ikke er antallet regioner som er viktigst, men hva som vil være faglig mest hensiktsmessig og dekkende ut fra brukernes samlede behov. I alt 30 av 145 stillinger fra de nåværende sentrene for læreviser skal etableres i disse regionsentrene. Vi tror at disse stillingene representerer en kapasitet som langt på vei vil ivareta disse elevenes behov.

Einar Christiansen begrunnet deretter utvalgets foreslag om på sikt å utvikle de statlige hørselsskolene på grunnskolenivå. – Utviklingen spesielt innen området cochleaimplantat (CI) har ført til rekruttering av stadig færre elever. Det er samtidig viktig å presisere at vi selvsagt ikke mener at dette skal skje over natten.

Direktøren ved Lillegården kompetansesenter kom i sitt foredrag ved flere anledninger også inn på elever med ulike former for problematferd. Han tilhører flertallet i Midtlyng-utvalget som går inn for at et statlig ressurs-senter innenfor dette området legges under Utdanningsdirektoratet med faglig tilknytning til et universitet eller høyskole.



Einar Christiansen

Tja til læringsboka

– Jeg stiller meg i utgangspunktet skeptisk til innføring av den såkalte Læringsboka. Det er uklart hva som ligger i begrepet «innføre». Det kan representere alt fra et praktisk verktøy som lærere kan velge å bruke, til en individuell rett for alle barn og elever.

Rådgiver Jorun Sandsmark i Kommunenes Sentralforbund, og medlem av Midtlyng-utvalget, påpekte i sin innledning «Inkludering og mindretall» at hvis den siste forståelsen av «innføre» legges til grunn, vil det innebære at forvaltningslovens bestemmelser om enkeltvedtak vil gjelde, inkludert klagerett. – Dette vil medføre en ytterligere rettsliggjøring av skolen. Selv om man forutsetter at læringsboka skal samle informasjon som allerede finnes i en eller annen form, får det konsekvenser også i form av saksbe-handlingsrutiner. Jeg er også bekymret for en ytterligere individualisering av undervisningen. Læringsbokas funksjon, juridiske status og omfang er ikke godt nok utredet. Det er derfor vanskelig å ta stilling til den.

Sandsmark er en av et mindretall på fem i det 16 representanter store utvalget som både har valgt å signere en egen og en felles særmerknad på vegne av mindretallet i NOUen. – Årsaken er blant annet den formen som NOUen har fått. Den gjenspeiler etter min mening ikke de diskusjonene og uenighetene som har preget utvalgets arbeid, sa Sandsmark.

Et av problemene som gjentatte ganger kommer fram i NOUen, er manglende samordning. – Nettopp

derfor burde samarbeidsproblematikken på et systemisk nivå vært et sentralt tema, understreket Jorun Sandsmark. Som i sine særmerknader også har påpekt at mulighetene dagens lovverk gir, ikke er analysert. – Dermed er det også vanskelig å konkludere med at det er behov for mer lovverk, sa hun.

Sandsmark har i tillegg både gått i mot flertallets forslag om et nasjonalt utviklingssenter for PPT og at Lillegården kompetansesenter skal bli et nasjonalt utviklingssenter innen problematferd. – Disse forslagene må ses i sammenheng med forslaget jeg derimot støtter om et femårig kompetanseutviklingsprogram for PPT og samarbeidspartnere. Jeg mener derfor at begge disse forslagene må vurderes på nytt når dette utviklingsprogrammet er avsluttet, sa Jorun Sandsmark.



Jorun Sandsmark

For lite rolleavklaring

– Det er mange uavklarte roller i dagens skole. Vi har ennå ikke avklart hva en lærer skal kunne noe om eller hva en rektors jobb innebærer når de skal søke

hjelp. Fortsatt er det uklart hvordan PPT kan fylle en faglig pedagogisk rolle for skolen og kommunen og hvor mye kompetanse skolen ellers skal kunne hente inn utenfra.

Brukerrepresentant Marianne Ween som både representerte Funksjonshemmedes Fellesorganisasjon og SAFO i Midtlyng-utvalget, sa i sin innledning at hun er enig i mange, men likevel ikke i alle strategiene som foreslås i NOUen. – Det er samtidig synd at de mange og gode diskusjonene i utvalget ikke kommer fram. Årsaken til at jeg ble med på særmerknadene, var at jeg mente de ville styrke diskusjonen videre. I løpet av dette arbeidet har jeg lagt vekt på å kvalitetssikre egen rolle, innhente synspunkter fra og ha dialog med alle de involverte brukerorganisasjonene. Jeg har fått mange tilbakemeldinger på at utfordringer flest løses best i den enkeltes nærscole. Det er derfor både viktig å sikre retten til spesialundervisning og få en sakkyndig prøving på hvorvidt undervisningen er god nok for å kunne få tildelt ekstra ressurser der skolen ikke gir nok, mente Ween.

Hun kom deretter inn på hvordan de tverrfaglige, regionale kompetansesentrene må organiseres. – I store byer som Oslo har man riktignok kompetanse på de fleste feltene man trenger. I andre deler av landet derimot må kompetansen hentes inn. Her er det behov for et mobilt Statped som kan komme og gi råd. Vi må stille krav til Statpedsystemet om tilgjengelighet og høy faglig kompetanse. Det statlige støttesystemet må dekke de områdene

som kommunene ikke kan forutsettes å kunne ivareta. Fortsatt står vi overfor et kjempearbeid for å få dette til å fungere på landsbasis. Det er derfor avgjørende at vi får en rollefordeling mellom PPT og Statped.

Ween er blant dem i utvalget som har gått inn for Læringsboka, og siterte i den sammenheng lærere som sier «Jeg har ikke 20 hoder». – Det er heller ikke nødvendig hvis de systematiserer arbeidet sitt. Læringsboka bør inneholde elevens historikk med samlede erfaringer fra tidligere skoletrinn, tidligere tiltak, informasjon om den enkeltes funksjonsnedsettelse, elevsamtaler, kartlegginger, vurderinger osv. Dette materialet kan være utgangspunkt for tilpasning av undervisningen til den enkelte og kontakt med PP-tjenesten og eksternt kompetanse. Deretter evalueres økt læringsutbytte som grunnlag for videre planer.

Marianne Ween understreket at det er eleven selv som eier læringsboka – på samme måte som de eier sin IOP og IP. – Det gjenstår likevel mange spørsmål som må avklares i denne sammenheng. Det dreier seg blant annet om alt fra det ekstra pairarbeidet en læringsbok vil innebære, spørsmål om taushetsplikt og kontaktlærers kompetanse.

Det har fra enkelte hold vært hevdet at Midtlyng-utvalgets forslag bør legges i en skuff. Jeg er uenig i det. Forslaget om tverrfaglige kompetansesentre, læringsbok, tidlig kartlegging osv. må for all del bli med på veien videre, presiserte Marianne Ween.



Marianne Ween

Ingen hjelp å få

– Det går ikke an å være uenig i generelle utsagn som «Det er knyttet mange utfordringer og dilemmaer til inkludering når prinsippet skal praktiseres. Da blir idealer satt under press» og «Realiseringen er avhengig av handlingsrommet lokalt... av prioriteringer i kommunen, hvordan barnehage og skole forvalter sine oppgaver».

NFUs nyvalgte forbundsleder Jens Petter Gitlesen som representerte SAFO, etterlyste tiltak fra Midtlyng-utvalgets side. – Det er helt riktig at inkluderingen avhenger av det lokale handlingsrommet, kommunale prioriteringer og arbeidet i barnehage og skole. Midtlyng-utvalget mener derimot ikke noe om hva som må gjøres med noe av dette for å sikre en inkluderende skole.

Gitlesen minnet samtidig om at den inkluderende skolen har vært et ideal her i landet i 39 år nå. – SAFO mener det er på høy tid at inkludering blir praksis. På dette feltet er det ingen hjelp å få fra Midtlyng-utvalgets innstilling.

Utvalget legger dessuten altfor stort ansvar på læreren. Det snakkes om at lærerne må få mer kompetanse i ditt og mer kunnskap om datt. Ingen stiller spørsmålstegn ved hvor mye kompetanse det er plass til i en lærerutdanning eller et lærerhode. Lærerne er mennesker og har begrensninger som alle andre. Inkludering dekker et stort spekter av utfordringer. Det er naivt å tro at lærerne skal kunne mestre alt dette alene. Lærerne må få hjelp til å gjøre en god jobb. Statped er et svært viktig hjelpeapparat. Skal lærerne få hjelp, må Statped bygges opp. Tjenestene fra støttesystemet må dessuten være nær den enkelte elev, presiserte Jens Petter Gitlesen.

Fortvilte henvendelser Daglig leder i SAFO, Bettina Thorvik, viste til at medlemsorganisasjonene ukentlig får fortvilte henvendelser fra foreldre som tvinges til å la sine barn gå i segregerte opplæringstilbud. – Mange skoleledere ønsker ikke elever velkommen på nærskolen. Midtlyng-utvalget slår fast at hele 25 prosent ikke får utbytte av opplæringen. Dette er noe svært mange foreldre kjenner seg igjen i. De gir tilbakemelding på at det heller ikke er noen sikring av læringsutbyttet. Dette gjelder både elever som går på nærskolen og i spesialklasser og spesialskoler.

SAFOs bekymring i forhold til Midtlyng-utvalgets innstilling er at tidlig og tilpasset innsats ikke er tilstrekkelig for elevgruppene som SAFO jobber for – nemlig elever med utviklingshemming og store, sammensatte funksjonshemminger. Disse gruppene

vil alltid ha behov for særskilte tiltak. Derfor er SAFO skeptisk til at man skal fjerne retten til vedtak om spesialundervisning. Vi ser ikke hvordan dette vil sikre en mer inkluderende praksis for alle elever.

For å sikre inkluderende praksis må ingen må bli sett på som avvik og alle må tilhøre nærskolen og klassen. Det krever at stortingsmeldingen i kjølvannet av denne innstillingen tar et steg videre. Den må gi skolene verktøy slik at opplæringen i klassefelleskapet blir regelen, understreket Bettina Thorvik.

SAFO

SAFO er et samarbeidsforum mellom Foreningen for Norges Døvblinde (FNDB), Norges Handikapforbund (NHF) og Norsk Forbund for Utviklingshemmede (NFU).



Bettina Thorvik og Jens Petter Gitlesen

PARADIGMESKIFTE

– Regjeringens visjon er at Norge skal være universelt utformet innen 2025. Dagens utvikling kalles ikke uten grunn et paradigmeskifte. Vi har endelig fått diskrimineringsvernet på plass.

Knut Christophersen fra Barne- og likestillingsdepartementet orienterte om den nye handlingsplanen for universell utforming og økt tilgjengelighet på siste møte i Brukerforum for likeverdig opplæring. Han minnet om at vi med dette har beveget oss fra spesielle tiltak for personer med nedsatt funksjonsevne til universell utforming som skal gi bedre tilgjengelighet på en måte som ikke er diskriminerende, og dermed til glede for alle.

– Handlingsplanen skal støtte opp under implementeringen av ny diskriminerings- og tilgjengelighetslov, ny plan- og bygningslov og annen lovgivning som omhandler universell utforming. Den skal også bidra til å oppfylle Norges forpliktelser ved en ratifisering av FN-konvensjonen om rettighetene til personer med nedsatt funksjonsevne. Vi tar sikte på at ratifiseringen vil skje i løpet av 2010. Det har vært hevdet at Norge har ventet for lenge med det. Vi har imidlertid

villet være sikre på at vi kan følge konvensjonen og har derfor valgt å bruke den tiden vi trenger på dette viktige arbeidet.

Christophersen ga ellers uttrykk for håp om at regjeringen fortsatt vil satse på et statssekretærutvalg på dette feltet. – Det vil bidra til at det står mye sterkere administrativt enn uten.

Han viste ellers til at handlingsplanen fastsetter konkrete mål og tiltak med tidsfrister både innenfor ulike sektorer og på tvers av sektorene. – Visjonene og de konkrete målene skal nås gjennom en strategi som legger vekt på en helhetlig og tverrsektoriell innsats. Medvirkning og samarbeid er også viktige stikkord – på samme måte som sektoransvar og rettslige virkemidler.

Innsatsområdene Christophersen kom deretter inn på de ulike innsatsområdene i handlingsplanen. – Stikkord er uteområder/planlegging, bygninger, transport og IKT. Det skal tas et gjennomgående hensyn til økt sysselsetting for personer med nedsatt funksjonsevne i de ulike tiltakene.

Handlingsplanen viderefører ellers flere gode tiltak fra regjeringens handlingsplan for økt tilgjengelighet 2005–2008. Midlene som er avsatt til dette arbeidet brukes nå i hovedsak mot tverrsektorielle og høyt prioriterte tiltak som kompetanseheving, tiltak i kommunene og utvikling av indikatorer for universell utforming. Andre departementer har ansvar for å finansiere egne tiltak innenfor sine respektive ordinære budsjettammer, sa Knut Christophersen.



Knut Christophersen

FAKTA

UTDANNINGSDIREKTORATETS RÅD FOR INKLUDERENDE OPPLÆRING

Utdanningsdirektoratets råd for inkluderende opplæring gir råd til direktoratet i saker som gjelder likeverdig og tilpasset opplæring. Rådet skal ha et spesielt fokus på barn, unge og voksne med spesielle opplæringsbehov. Rådet består av 12 medlemmer, 7 er oppnevnt etter forslag fra ulike interesseorganisasjoner, mens de fem øvrige er foreslått av aktuelle fagmiljøer, institusjoner og etater.

Rådet har to ordinære møter i halvåret, og i tillegg har Utdanningsdirektoratets direktør et årlig møte med rådet. Utdanningsdirektoratet ivaretar sekretariatsfunksjonen for rådet.

Kilde: Utdanningsdirektoratets nettsider

FILM OM MATEMATIKKVANSKER

Sørlandet kompetansesenter er igjen ute med en DVD. Sveinung Wiig Andersen har denne gangen tatt for seg voksne som sliter med tall og matematikk. Ordet matematikk får oss til å tenke på skole og utdanning, men hverdagen er full av situasjoner hvor god tallforståelse og evnen til å regne har stor betydning.

I filmen møter vi tre personer i ulike livssituasjoner som har det til felles at alt med tall skaper problemer. Filmene viser hvordan de på forskjellig vis har opplevd matematikkvanskene. Kompetansesenterets Forum for matematikkmestring har vært faglige konsulenter for filmene, som vil egne seg som motivasjonsmiddel i voksenopplæringen og som utgangspunkt for drøfting i lærerkollegier.



Filmen har en spilletid på 29 minutter og kan bestilles fra:

Sørlandet kompetansesenter

Gimlemoen 19

4630 Kristiansand

E-post: sks-bestiling@statped.no

Leser søker bok har lansert «Leseklubben ENKELT INNHOLD»

Nå har de som trenger bøker som er spesielt tilrettelagt for utviklingshemmede, fått sin egen bokklubb. Bøkene skal være lette å lese og lette å forstå, men innholdet skal være interessant og spennende.

Den første boka i klubben er «Påls reise» som handler om en tur med Hurtigruta. Den er ført i pennen av Helga Gunerius Eriksen. Hun har tidligere skrevet flere ungdomsromaner og lettleste bøker.

Det koster ikke noe å være medlem, og som medlem får du bøkene til redusert pris.

Skoler og institusjoner kan også være medlemmer, og det kan man bli ved å sende e-post til medlem@leseklubben.no eller ved å ringe 22 54 75 00.

Mer informasjon på: www.lesersoekerbok.no

Fra erstatning til forskningsfond

Arven etter Fritz Moen gir forskningsmidler til rettssikkerhet for hørselshemmede og døve.

Mange vil huske den ufattelig tragiske historien om Fritz Moen som ble uskyldig dømt for to drap, og som sonet 18 ½ år av dommen. Erstatningen han mottok, testamenterte han til Stiftelsen Signo og Conrad Svendsen Senter hvor han bodde de siste ti årene av sitt liv. Stiftelsen Signo og Justisdepartementet inngikk i 2008 en avtale om å bruke erstatningen til å opprette et fond med sikte på at rettspleien skal få bedre innblikk i funksjonshemmedes, og særlig døve og hørselshemmedes situasjon.

Tre forskningsprosjekter er nå tildelt midler. Prosjektene tar i tråd med statuttene for seg hørselshemmedes stilling i rettspleien, og ulike forskningsmiljøer er knyttet til prosjektene, bl.a. FoU-avdelingen ved Skådalen kompetansesenter og Institutt for spesialpedagogikk og Institutt for kriminologi- og retts-sosiologi ved Universitetet i Oslo.

Mer informasjon på: www.signo.no

Barn og psykisk syke foreldre

AV HALLGEIR ALMVIK

«Barnas time» er en bok som beskriver barn og unge av foreldre som er psykisk syke og/eller har rusproblemer. Hovedbudskapet i boka er at disse barna trenger hjelp til å forstå sin egen og foreldrenes situasjon. Eksempelene i «Barnas time» får meg til å tenke: Noen av disse barna og deres foreldre/foresatte har også jeg møtt i mitt arbeid. Gjennom 10 år i PP-tjenesten ser jeg stadig oftere at fagområdet spesialpedagogikk krysser veier med fagområdet psykisk helse. Med dette som utgangspunkt er «Barnas time» en nyttig og spennende bok om å forstå og hjelpe barn og unge som av ulike grunner strever med sin oppvekst. Forfatterne av boka har lang erfaring fra spesialpedagogisk arbeid og fra voksenpsykiatrien.

Man antar at ca. 90 000 barn i Norge har foreldre med psykiske problemer. Selv om man ikke kan sette likhetstegn mellom psykisk sykdom og dårlig foreldrefungering, har man lenge hatt kunnskap om at psykisk sykdom og/eller rusproblemer kan redusere evnen til å ta seg av barna. Psykisk sykdom er ofte tabubelagt, og man får dermed lite erfaring i å snakke om det, og mange har faktisk ikke ord å bruke.

Tilfeldig tilbud

Politiske retningslinjer de siste årene

har gradvis blitt mer tydelige på målgruppens behov. I opptrappingsplan for psykisk helse legger regjeringen til grunn at det bl.a. skal drives forebygging der det er mulig. Her blir også PPT omtalt som en viktig samarbeidspartner i kommunens tverretatlige forebyggingsarbeid. Kunnskapsoppsummeringer fra fagfeltet viser at tilbudet til barna er tilfeldig og uforutsigbart, og at det ikke finnes felles retningslinjer for verken å kartlegge målgruppen, avdekke behov eller tilby adekvate tiltak.

«Barnas time» viser til nasjonal og internasjonal forskning. Boka starter med å stille spørsmål om hvordan denne forskningen skal forstås. Boka forklarer denne konsekvensen ut ifra et stressteoretisk ståsted. Boka viser at barn har behov for å få tilpasset kunnskap og informasjon om foreldrenes vansker. Bokas hoveddel gir en praktisk beskrivelse av hvordan «Barnas time» blir gjennomført, og hvordan veileder/terapeut møter og gjennomfører samtaler med barn og unge som er i en vanskelig situasjon. Beskrivelsene av barnesamtalene har en pedagogisk tilnærming som viser respekt og anerkjennelse for barns medvirkning.

Bokas konkrete metodebeskrivelse gjør at den har stor anvendelse og vil være et nyttig bidrag for de ulike tje-

nestene som har som mål å forebygge og fremme barns læring, utvikling og oppvekstvilkår. Jeg vil mene at «Barnas time» også er å anbefale for studenter på høyskole og universiteter, enten fagområdet er spesialpedagogikk eller sosial- og helsefag.



BRITT HAUKØ OG JOHN H. STAMNES

Barnas time

En temafokusert barne- og familiesamtale når mor eller far har psykisk sykdom og/eller rusproblemer
Tapir Akademiske forlag, 2009

ISBN: 9788251924207

176 sider



Akershus universitetssykehus



UNIVERSITETET I OSLO

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



Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk, Lillestrøm

Klinisk pedagog/pedagog/spesialpedagog

Les mer om stillingen på www.ahus.no

www.ahus.no

HELSE SØR-ØST

Psykiatrien i Vestfold HF

Barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling (BUPA)



Som ledd i opptrapping ved BUPAs poliklinikk søndre Vestfold har vi nå ledig fast 100 % stilling som

Klinisk pedagog

Det søkes etter klinisk pedagog med videreutdanning i barne- og ungdomspsykiatri og godkjenning fra Kliniske Pedagogers Forening, samt arbeidserfaring fra BUP.

Pedagoger uten spesialistkompetanse er også velkomne til å søke. Ved tilsetning av pedagog uten spesialistkompetanse forutsettes deltakelse i et treårig utdanningsprogram i samarbeid med R-BUP for Helse Sør-Øst, og det legges det til rette for dette.

Kontaktinfo: Enhetsleder Målfrid Vogt, tlf. 33 15 62 00

Tiltredelse etter avtale.

Referansenr: 537757193 Søknadsfrist: 04.12.2009

Vi benytter elektronisk søknadssystem – se fullstendig utlysningstekst på www.piv.no

HELSE SØR-ØST

www.piv.no

Jobb Norge.no



ULLEVÅL universitetssykehus

Oslo universitetssykehus eies av Helse Sør-Øst og består av de tidligere helseforetakene Aker, Rikshospitalet og Ullevål. Sykehuset leverer spesialisthelsetjenester og ivaretar lands- og regionsfunksjoner. Oslo universitetssykehus har også lokalfunksjoner for Oslos befolkning. Universitetssykehuset er landets største med cirka 20 000 ansatte, og står for en betydelig andel av medisinsk forskning og utdanning av helsepersonell i Norge.

Kvinne - barn divisjon

BUP Oslo Syd - Østensjø poliklinikk

Enhetsleder

Ref.nr. 527299840. Fast st., heltid 37,5 t/uke. Lønn etter avtale.
Kontaktperson: Håkon Ruud, tlf. 23 42 86 50.

Søknadsfrist 14.12.2009

For fullstendig annonse og elektronisk søknad, se www.ullevaal.no.

HELSE SØR-ØST

ULLENSAKER KOMMUNE



Ullensaker kommune er vertskommune for landets hovedflyplass og har ca 28.000 innbyggere. Kommunen er i sterk vekst og har mange muligheter og utfordringer. Jessheim er kommune- og regionsenter og ligger ca 4 mil nord for Oslo. Vi har 11 barne- skoler og 3 ungdomsskoler. Mange av skolene har vært/er under utvidelser og ombygginger. Kunnskapsløftet og arbeidet med lokale læreplaner har høy prioritet.

Ullensakerskolene er gode – og vi ønsker å bli bedre. Vil du være med?

Vi søker etter

Spesialpedagog eller lærer m/tegnspråkkompetanse

Interessert?

Opplysninger om stillingen, kontakt Tone Cicilie Bakken, tlf. 66 10 92 10

Søknad med kopier av vitnemål og attester sendes Ullensaker kommune innen **04.12.09**. Elektronisk søknadsskjema anbefales. Du finner mer informasjon om Ullensaker kommune på www.ullensaker.kommune.no

SPESIELT
 FOR TILRETTELagt UNDERVISNING

BEGYNNERLESIING

MED SAKTE PROGRESJON

Eneste begynnerleseverk i Norge tilpasset elever med store lærevansker!

av Odd Haugstad

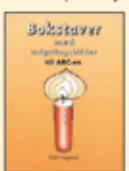
BESTÅR AV:

Plansjer



(alle bildene i ABC-verket)

Bokstavplansjer



(bokstaver med utfyllingsbilde)

Arbeidsblokker



- Bokstavblokker (3stk)
(arbeidsbok med alle bokstavene)



- Ordblokker (2stk)
(arbeidsbok med ord og setninger)



Lesebok
Et leseark for hvert nye ord som læres

Lettlesbøker



«Vi kan lese» (10stk)
(ei bok for hvert 4. ord)



«Lese-lek» (10stk)
(ei bok for hvert 8. ord)

SPILL



- Bokstavspill (6stk)
(et bokstavspill for hver 8. bokstav)



- Ords spill (10stk)
(et ords spill for hvert 8. ord)

LÆRER-VEILEDNING



Kampanjepris
kun kr 1950,-
 FRAKTFRI TILSENDET
 TIL KJØP/GJENNOMSYN.

Odd Haugstad sitt leseverk, 1.- 7. trinn, kan tilsendes fraktfritt v/kjøp/gjennomsyn.

Postboks 1043
 4687 Kristiansand
 Tlf: 92 66 29 45
 Telefax: 38 04 55 52
www.pedforlag.no



Forfatteren Odd Haugstad er logoped og cand. pead. spec. med spesialkompetanse på lesing og leseprosesser. **Haugstad har laget leseverk for 1.- 7. trinn.** Han har undervist på ulike trinn i skoleverket, bl.a. i lærerhøgskolen, vært skoleleder og leder i PPT.



Pedagogisk Forlag



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

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

Tegn abonnement nå!

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

Kr 450,- for ordinært abonnement for 10 nummer.

Du kan bruke epost: redaksjonen@spesialpedagogikk.no



Spesialpedagogikks nettsider:

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

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

_____ Medlem/studentmedlem kr 150,- 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

Spesialpedagogikk, Postboks 9191 Grønland, 0134 Oslo

bidragsytere: **Unni Vere Midthassel** er dr. philos. og arbeider som senterleder ved Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger. Et av hennes hovedfelter er læring i det voksne miljøet. Hun har ledet flere store utviklingsprosjekter. **Astrid Askildt** er dr.philos. og arbeider som førsteamanuensis ved Høgskolen i Sogn og Fjordane. Hun er bl.a. leder for masterstudiet i spesialpedagogikk. **Knut Erlend Jegersen** er frilandsjournalist og fotograf. **Ninna Garm** er førsteamanuensis og knyttet til FoU-avdelingen ved Skådalen kompetansesenter. **Ann-Elise Kristoffersen** er PhD-student og knyttet til FoU-avdelingen ved Skådalen kompetansesenter. **Eva Simonsen** er professor ved FoU-avdelingen ved Skådalen kompetansesenter og professor II ved Universitetet i Oslo. **Julie Holst-Jæger** har master i spesialpedagogikk fra Universitetet i Oslo og er avdelingsleder ved Bærum PPT. **Monica Wichman** er førskolelærer med videreutdanning i Tilpasset opplæring og spesialpedagogikk. Hun har også studert atferdsvansker og er mor til et selektivt mutistisk barn. **Bitten Munthe-Kaas** er frilandsjournalist. Hun har skrevet mye om funksjonshemmede. **Hallgeir Almvik** er spesialpedagog ved PPT for Namsos-regionen.

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

Roser vi barn for mye? Arne Tveit ved Midt-Norsk kompetansesenter for atferd stiller spørsmål om vi roser barn for ofte, eller roser vi dem på en uheldig og lite hensiktsmessig måte? «Ikkje sant at æ è dum, lærer?» Ove Pedersen ved høgskolen i Bodø gjør rede for praktisk aksjonsforskning som strategi for å endre en vanskelig arbeidssituasjon i videregående skole. Alle gode ting er tre? Ny utgave av psychoeducational profile (PEP-3): Thomas Haugerud ved Kapellveien habiliteringssenter skriver om den tredje utgaven PEP-testen som er utviklet for barn med autisme. Testing på riktig grunnlag? Trine Nygaard Golf skriver om testing av minoritetsspråklige elever med særskilte behov.