

09 spesialpedagogikk

2011 årsabonnement kr 450,-

04 Frafallsfaktorer i et system- og individperspektiv 11 Skolevegring eller skoleutstøting – eller begge deler? 19 Tilbake til skolehverdagen 23 Skolenekting



Ord styrer tanker



Ellen B. Ruud

Denne uken er hovedtemaet i Spesialpedagogikk skolevegring. Fire av fem artikler handler om dette. Det vil si artikkelforfatterne bruker ikke bare begrepet *skolevegring*. Beslektede begreper som *fracfall*, *skulk*, *skolenekting* og *skoleutstøting* blir også benyttet og drøftet. Hvis vi stopper opp og tenker over hva som ligger i disse begrepene, ser vi fort at de kan gi oss svært ulike tanker og assosiasjoner både med hensyn til hvor problemet ligger, og kanskje også hvordan det bør løses. På den måten kan vi se at språk er makt og at det er viktig å være bevisst på hvilke ord og begreper vi benytter.

I *spesialpedagogikken* finnes det mange eksempler der begreper som betegner ulike typer vansker, til slutt har virket så stigmatiserende at man har valgt å finne andre betegnelser isteden. Begreper som for eksempel *evneveik*, «ikke opplæringsdyktig», tilpasningsvansker mfl. er begreper som ikke lenger brukes; og tenk bare på debatten som var da begrepet integrering ble byttet ut med ordet inkludering.

Hvilke ord/begreper vi bruker kan virke styrende både for hva vi tenker om en type problematikk og også hvordan vi velger å agere. Hvem tenker man for eksempel er den ansvarlige når et barn skulker? Barnet selv som ikke gidder å gå på skolen og isteden finner på noe mer forlokkende? Foreldrene som ikke sørger for at barnet kommer seg på skolen? Begrepet skoleutstøting setter på den annen side mer fokus på at det er noe med skolen som system, det er noe galt med. Da må tiltakene være mer rettet mot å forandre på skolen, mer enn at det er eleven «det er noe galt med». Når det gjelder skolevegring, er det lett å tenke at barnet er redd, engstelig, sårbart kanskje fordi det blir mobbet av andre elever. Kan hende kan en også funderer over om grunnen til at barnet vegrer seg mot å gå på skolen, kan være at barnet mislykkes eller er redd for å mislykkes faglig. Da er det nærliggende å tro at fokuset må rettes både mot eleven og mot skolen som system. *Frafall* virker muligens som et mer nøytralt begrep som ikke sier noe spesifikt om noen grunn.

De seks artikkelforfatterne har ved å bruke ulike begreper sett problematikken fra ulike perspektiver og ståsteder, som alle gir interessante innfallsvinkler til å forstå mer av hva dette kan dreie seg om både i grunnskole, ungdomsskole og videregående skole. Man må ikke gå i den fallgruben at man bare legge ansvaret på enten eleven, foreldrene eller skolen. Både problemets opphav og løsningen ligger som regel hos flere parter.

Ellen B. Ruud

Ellen Birgitte Ruud

Utgiver

Utdanningsforbundet

Redaktør

Ellen B. Ruud
ellen@spesialpedagogikk.no

Markedskonsulent

Hilde Aalborg
hilde.aalborg@udf.no

Design

Tank Design AS

Trykk

Gunnarshaug Trykkeri AS

Spesialpedagogikk

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

Annonser

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

Abonnement og løssalg

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

Utgivelse

10 nr pr år, månedlig, unntatt juni og juli. Siste uke hver måned. Gj.sn. opplag 6444 eks.

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

For sidefoto: iStockphoto

Årgang 76

ISSN 0332-8457



Et grunnleggende opplæringstilbud som skal være et tilbud for alle, kan ikke stille krav om at elevene må kvalifiseres for å kunne delta.

artikkel side 4



Den pedagogiske strukturen omfatter tre faser: forberedelse, nyinnlæring og generalisering.

- | | |
|--|--|
| <p>4 Frafallsfaktorer i et system- og individperspektiv
Edvin M. Eriksen</p> <p>11 Skolevegning eller skoleutstøting – eller begge deler
Gunn Tove Minde og Silje Mæhle</p> <p>19 Tilbake til skolehverdagen
Maila Inkeri Olsen og Marit Tørstad</p> <p>23 Skolenekting – årsaker, kartlegging og mulige tiltak
Børge Holden</p> | <p>30 Cochleaimplantat til døve barn – refleksjoner, diskusjoner og pedagogiske implikasjoner?
Siv Hillesøy, Ona Bø Wie</p> <p>34 En fantastisk språkreise
Karianne Hjørnevik Nes</p> <p>48 Bokmelding</p> <p>50 Stillingsannonser</p> |
|--|--|

Frafallsfaktorer i et system- og individperspektiv

Denne artikkelen handler om ulike årsaksfaktorer som kan bidra til frafall i den videregående skolen. Artikkelforfatteren uttrykker bekymring for at det i den senere tid er blitt satt mer fokus på individuelle faktorer ved elevene og deres bakgrunn enn på forhold ved selve opplæringen.



Edvin M. Eriksen er leder for PPD for Sør-Troms-regionen.

Det er stor enighet om at vi har et bekymringsfullt stort frafall fra videregående opplæring. Når gode, virkningsfulle tiltak skal iverksettes, må dette ha en basis i en forståelse av de mest sentrale frafallsfaktorene. Hvilke faktorer er det som har størst betydning med tanke på frafall blant unge? Slike faktorer kan knyttes både til skoletilbudet og til de elever som velger å avbryte kvalifiseringsløpet.

Det finnes etter hvert en lang rekke forskningsrapporter om frafall. Flere NOU-er og stortingsmeldinger har tatt opp problemstillingen. Frafallspromatikk har i omfattende grad vært debattert i media. Når årsaker til frafall har vært omtalt, har det vært fokusert på behovet for tidlig innsats, grunnleggende ferdigheter, sosiokulturelle sammenhenger og dårlige karakterer ved avslutning av grunnskolen. Det framheves også at frafallet starter tidlig i grunnskolen. Det vises til et «mentalt» frafall blant mange elever på ungdomstrinnet.

Frafallsfaktorer knyttet til det videregående opplæringsstilbudet har i mindre grad vært i fokus. Det har utviklet seg en oppfatning om at det kreves en minstestandard av faglige prestasjoner for å være kvalifisert for videregående opplæring. Videregående opplæring er ikke for alle, men for de som er kvalifiserte. Det er bekymringsfullt at det legges så stor vekt på forhold ved elevene og deres bakgrunn – og at man samtidig i betydelig mindre grad diskuterer utstøtingsmekanismer i videregående opplæring. Det finnes en lang

rekke forhold ved det videregående opplæringsstilbudet som kan forklare frafall. Spørsmålet er om det videregående opplæringsstilbudet tar tilstrekkelig hensyn til elevenes evner og forutsetninger. Et grunnleggende opplæringsstilbud som skal være et tilbud for alle, kan ikke stille krav om at elevene må kvalifiseres for å kunne delta. Det videregående opplæringsstilbudet må være så differensiert at det treffer alle på en god og motiverende måte. Tilbudet må spenne vidt nok både med tanke på teoretiske krav, metoder og læringsaktiviteter. I St.meld. nr. 18:2009, Rett til læring, stilles det spørsmål ved om det videregående opplæringsstilbudet er ekskluderende for mange elever:

«Mye av forskningen på frafall i videregående opplæring studerer hvilke faktorer ved eleven som øker sannsynligheten for frafall. Når over 30 % av elevene ikke når studie- eller yrkeskompetanse, er det imidlertid først og fremst faktorer ved systemet som svikter. Svak gjennomføring må derfor betraktes som en systemfeil» (s. 172).

Denne problemstillingen kan stå som en motvekt (relatert) til store deler av det forskningsmaterialet som er lagt fram av NIFU-STEP og der Eifred Markussen er den sentrale premissleverandør. I disse rapportene og i store deler av frafallsdebatten, framheves tvert imot faktorer ved elevene – et individperspektiv, som selve årsaken til det store frafallet.

Tinto (1993) er sannsynligvis den som har hatt størst innflytelse på frafallsteoriene de seneste tiårene. Han har utviklet en modell som tar innover seg samspillet mellom individ og institusjon. Tinto argumenterer for at det som skjer *etter* at studenten har kommet til lærestedet, har mer



*Et grunnleggende
opplæringstilbud som
skal være et tilbud for alle,
kan ikke stille krav om at
elevene må kvalifiseres for
å kunne delta.*

å si for frafall enn studentenes bakgrunn. I hvilken grad studentene opplever at de hører hjemme ved lærestedet og i hvilken grad de føler seg sosialt og akademisk integrert, har dermed betydning for frafall og fullføring (Tinto, 1975). Det sentrale spørsmål knyttet til frafall blir da: Hva skjer etter at elever med svake teoretiske læreforutsetninger har møtt skoletilbudet? Opplever de at de hører hjemme i dette tilbudet, og i hvilken grad opplever de seg sosialt og akademisk inkludert?

En rekke undersøkelser viser at eksisterende skoletilbud, både på ungdomstrinnet og i videregående opplæring, ikke er tilpasset ei stor gruppe elever. Skaalvik og Skaalvik gjennomførte i 2005 en undersøkelse av hvordan elever med ulike evner og forutsetninger opplevde skolesituasjonen. Undersøkelsen baserte seg på resultatene av «Elevinspektørene» 2005. Elevene som hadde besvart undersøkelsen ble delt inn i 5 ulike grupper etter hvordan de presterte i fag. Sentrale konklusjoner fra denne undersøkelsen var et sosialt miljø med lav toleranse for variasjon og mangfold. Skolen makter ikke å ivareta den variasjon og det mangfoldet som følger av å ha en felles skole for alle elever.

Skolen utgjør en «dissonant kontekst» for elever med de største faglige problemer – de vil føle seg utenfor, annerledes, isolert eller føle at det er noe «feil» ved dem selv. Elevenes motivasjon og opplevelse av å bli tatt på alvor av lærerne er klart relatert til deres opplevelse av om undervisningen er tilpasset deres nivå; både mangel på utfordringer og arbeid med oppgaver som en ikke har forutsetninger for å mestre, svekker elevenes motivasjon og kan bli oppfattet som at de ikke blir respektert og tatt på alvor. Dette er et

forholdsvis entydig bilde av en skole som ikke ivaretar «de svakeste» elevene.

70,9 % av de elevene som skåret faglig svakt, svarte at de ikke opplevde tilpasset opplæring i videregående skole. Prosentandel av de samme elevene som indikerer *liten grad av tilhørighet* på skolen, utgjorde 40,0 %. *Lav trivsel* ble oppgitt av 48,2 % av elevene i samme elevgruppe. Dette er et klart signal om at videregående skole ikke er tilpasset de elevene som har størst behov for faglig og sosial støtte (Skaalvik & Skaalvik, 2006). Det er – ut fra en slik rapportering fra elevene selv – ikke vanskelig å skjønne at mange elever «velger seg bort» fra et slikt system. Dersom arbeidet med bedre gjennomføring skal ha god effekt, er det grunnleggende betydningsfullt at man har med seg både et individperspektiv og et systemperspektiv. Det er ønskelig med et langt sterkere systemkritisk fokus.

«Individperspektivet er det som i størst grad har blitt brukt for å forklare frafall, sannsynligvis fordi det er et perspektiv som er enklere å undersøke enn institusjonsperspektivet» (Hovdhaugen, Frølich og Aamodt–NIFU STEP rapport 9/2008).

I de konklusjoner om frafall som presenteres både fra NIFU-STEP og i media, har det vært et sterkt fokus på elevenes manglende kvalifikasjoner. De har for svakt karaktergrunnlag, de har for dårlige grunnleggende ferdigheter og det er hemmende faktorer knyttet til foreldrenes forhold til skole og utdanning. Dette fokuset og slike forklaringsmåter er først og fremst framsatt av NIFU-STEP gjennom Eifred Markussens forskningsarbeid. Dette arbeidet har fått en svært sentral rolle i debatten om frafallsproblematikk.

Det er ønskelig med et langt sterkere systemkritisk fokus.

Forskningsarbeidet som er gjort er viktig, men har i liten grad blitt utsatt for kritikk. Problemet oppstår i det øyeblikk tolkningen av forskningsresultatene skal framsettes og når forklaringene på frafallet så ensidig rettes mot elevenes manglende ferdigheter. Det som er en *predikering* av hva som erfaringsmessig vil komme til å skje med tanke på gjennomføring, gjøres om til selve *årsaken* til frafallet. Man velger da å nedtone skolesystemets tendens til å forsterke sosiale forskjeller. Det kan med betydelig styrke hevdes at hovedproblemet er skolesystemets begrensede innsats mot å tilrettelegge skoletilbudet for bredden i elevgrunnlaget. Skolesystemet, og da spesielt videregående opplæring, har en sterk tendens til å tilrettelegge opplæringstilbudet mot en tenkt gjennomsnittselevs læreforutsetninger. Dette kunne fungere hensiktsmessig når videregående opplæring før 1994 var en utvalgsskole for elever med gode teoretiske læreforutsetninger. Et slikt utgangspunkt vil virke utstøtende når opplæringen skal være tilpasset alle elevers aktuelle evner og forutsetninger. Det kan med betydelig trykk hevdes at dette er selve kjernen i frafallsproblematikken; Videregående skoletilbud er ikke tilpasset bredden i elevgrunnlaget – og tar i liten grad hensyn til at ei stor gruppe elever ikke har evner og forutsetninger til å mestre det tilbudet skolen faktisk tilbyr.

«De fleste studiene peker på sosial bakgrunn (bl.a. på familiestruktur og foreldrenes utdanning), demografiske forhold (bl.a. kjønn og etnisitet), individuelle kjennetegn (bl.a. funksjonshemming, helse og selvfølelse) og erfaring med skolen (bl.a. faglig nivå og holdninger til skole og utdanning) som sentrale forhold» (Lamb, 2010, s. 364).

Både nasjonalt og internasjonalt framholdes kunnskaps- og ferdighetsnivå ved avslutningen av grunnskolen som svært avgjørende for utfallet av videregående opplæring. Internasjonal forskning viser at kunnskaps- og ferdighetsnivået ved avslutningen av grunnskolen er påvirket av sosial bakgrunn (Lamb, Markussen mfl., 2010).

I rapportene fra NIFU-STEP fastholder Eifred Markussen forhold ved elevene som selve forklaringen på frafall. Frafall skjer fordi elevene ikke er godt nok kvalifiserte for et videregående opplæringstilbud. Hvordan det videregående opplæringstilbudet er innrettet med tanke på elevenes muligheter og behov, faller da utenfor den faglige diskusjonen. Dette er en uheldig ensidighet som har fått konsekvenser for både debatt og tiltak mot frafall. Det er et for ensidig fokus mot at elevene ikke har de ferdigheter de må ha for å starte i videregående opplæring. Dermed har man innført en grad av kravspesifikasjon med tanke på hva som må kreves av evner og forutsetninger for å være elev i det videregående skolesystemet. Dette er ikke i samsvar med ideen om tilpasset opplæring i en videregående skole for alle. Det skal ikke være opptakskrav til videregående opplæring. Hos skolemyndighetene i fylkene har dette perspektivet vist seg gjennom at skoleeier stiller spørsmål ved om enkelte elever har «fullført» grunnskolen. Ideen om at problemet ligger hos eleven og grunnskolen, manifesterer seg gjennom kritiske og ekskluderende spørsmål om hvorvidt grunnskolen egentlig er fullført. Det signaliseres at det å «ha fullført» grunnskolen må innebære at eleven har deltatt nok og oppnådd et visst minimumsnivå av kunnskap i fag. Har ikke eleven det, forstås dette som at ferdighetene er for dårlige

Skolesystemet, og da spesielt videregående opplæring, har en sterk tendens til å tilrettelegge opplæringstilbudet mot en tenkt gjennomsnittselevs læreforutsetninger.





Bedre gjennomføring forutsetter at man i sterkere grad tar hensyn til mangfoldet av evner, forutsetninger og muligheter.

til å begynne i videregående opplæring. Denne tenkningen og argumentasjonen bygger på den oppfatning om videregående opplæring som var gjeldende før Reform 94. Et slikt kvalifikasjonskrav var aktuelt i utvalgsskoletilbudet. Når samme kvalifikasjonsargumentasjon brukes om et videregående opplæringstilbud for alle, oppstår et ekskluderingsgrunnlag. Det er påfallende at dette har fått lov til å befeste seg gjennom konklusjoner i en lang rekke fagrapporter og i mediedebatten. I NOU 2009:18 Rett til læring heter det bl.a.:

«Videregående opplæring bygger på kulturen og innholdet fra gymnasene og yrkesskolene og ivaretar ikke i tilstrekkelig grad spredningen i elevenes forutsetninger. Tilbudsstrukturen i videregående opplæring er lite fleksibel og utnyttes ikke i tilstrekkelig grad» (s. 172).

Dette synspunktet kan holdes opp mot Eifred Markussens argumentasjon for et mer individorientert fokus:

«Som leseren allerede bør ha merket seg, benytter vi ordet bortvalg, og ikke de tradisjonelle begrepene frafall og dropout. Ordvalget er bevisst. Slik vi ser det, signaliserer ordene dropout og frafall at det å slutte i skolen er noe viljeløst, man faller bare utenfor, nærmest ved et uhell og uten selv å kunne påvirke situasjonen. Ordet bortvalg signaliserer derimot at eleven foretar et valg. Når eleven velger å fortsette eller slutte i videregående opplæring, så kan han i prinsippet ha foretatt det motsatte valget.» (Markussen og Sandberg, NIFU, skriftserie 4/2004 «Bortvalg og prestasjoner», s. 10).

Her signaliserer Eifred Markussen et bevisst valgt utgangspunkt i forholdet mellom et individfokus og et systemfokus.

Det som understrekes her – og som også er satt som tittel på forskningsrapporten, er et tydelig fokus på at det er forhold ved eleven som er det mest betydningsfulle som årsak til frafall eller bortvalg. Elevene har ansvar for et bevisst bortvalg. Andre undersøkelser viser at svært mange elever – spesielt de med ulike lærevansker, ikke finner seg til rette og ikke trives i videregående opplæring. De opplever at de ikke hører til i videregående skole og at de ikke får tilpasset opplæring. Når de så *velger* å slutte, kan det være både et bevisst og et helt nødvendig valg. Det er et fornuftig valg å velge seg bort fra en skadelig situasjon.

Forsker Sabine Wollscheid, som har hovedansvaret for NOVA-rapport 12/2010 «Språk, stimulans og læringslyst – Tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten», sier at svake skoleprestasjoner i slutten av grunnskolen er den viktigste direkte årsaken til frafall i videregående. Dermed slutter hun seg til Eifred Markussens individorienterte årsaksforståelse. Utgangspunktet blir at elever med svake faglige kvalifikasjoner (og tilsvarende evner og forutsetninger), ikke er kvalifisert i forhold til de krav som venter dem i videregående opplæring. Samme tankegang finner vi igjen i St.meld. nr. 44 (2008–2009), Utdanningslinja. Om årsaker til frafall heter det der: «Svake faglige forutsetninger fra grunnskolen betyr mest.» (s. 19) Og: «Hovedårsaken til frafall i videregående opplæring er at for mange elever har et for dårlig utgangspunkt fra grunnskolen» (s. 21).

Dette kan forstås slik at man har forlatt et grunnleggende prinsipp om at skolen – også videregående opplæring, skal møte elevene ut fra de evner og forutsetninger de faktisk

har. Skolen må organisere og legge til rette slik at opplæringstilbudet passer til de mulighetene elevene har. Dersom det faktisk er slik at tanken om en skole med tilpasset opplæring for alle langt på vei erstattes av et skoletilbud med kvalifiseringskrav til elevene, kan vi være ved et viktig skille med tanke på det norske enhetsskolesystemet. Signalet er at dersom elevene ikke kan prestere på et visst nivå i forhold til felles mål for alle, er de ikke kvalifisert for videregående utdanning. Dersom dette er en oppfatning som får lov til å feste seg, har det skjedd en grunnleggende endring av målsettinger for norsk skole. Det synes å ha vokst fram en ide om at alle elever kan bli teoriflinke akademikere. Dette gjøres forholdsvis ensidig til et spørsmål om nok øving og stor innsats. Gudmund Hernes (2010) bygger opp under ei slik tenkning i sin rapport som illustrerende nok har fått tittelen «Gull av gråstein». I stedet bør det stilles et viktig spørsmål om hva som er galt med «gråstein»? Skal vi bygge et samfunn der det ikke er plass til «gråstein» – der alt glitrer som gull?

Frafall forklart gjennom svake faglige prestasjoner og karakterer kan knyttes an mot betydningsfull teori om sosial kapital, men når slike forhold så ensidig framholdes som *årsaken* til frafall, har man på en alvorlig måte latt *predikering* framstå som *årsak*. Dermed unnlater man å stille viktige spørsmål om i hvilken grad skolesystemet tilrettelegger et opplæringstilbud som på en god måte treffer alle, uansett evner og forutsetninger. Når karakterer fra grunnskolen så sterkt framholdes som den kanskje viktigste forklaring på frafall, framstår det som bemerkelsesverdig at enkelte videregående skoler oppnår betydelig bedre gjennomføring enn andre på tross av at elevene som søker disse skolene, kan ha svake faglige prestasjoner fra grunnskolen. De fullfører likevel. Når man ser nærmere på slike videregående opplæringstilbud, viser det seg at slik bedre gjennomføring ikke er tilfeldig, men basert på helt bevisste strukturelle og tilpassningsmessige tiltak i skolene. Den grunnleggende ide for norsk skole har så langt vært at gjennom tilpasset opplæring skal alle elever oppleve mestring, uansett prestasjonsnivå. «Universell utforming av læringsmiljøet handler om at det er utdanningssystemet som må tilpasse seg elevene og ikke elevene som må tilpasse seg utdanningssystemet» (Damsgaard i NIFU-STEP rapport 9/2010, s. 8).

I St.meld. nr. 23 (1997–98) heter det: «Alle elever i skolen

skal uavhengig av bakgrunn, evner eller funksjonshemninger, møte utfordringer som er i samsvar med føresetningen deira» (s. 9).

Tilsvarende holdninger finner vi St.meld. nr. 31 (2007–2008): «... alle elever skal inkluderes og oppleve mestring» (s. 11). Og videre: «En skole som skal favne alle, må kunne ta høyde for forskjeller mellom elever» (s. 11).

De forutsetningene du har, også med tanke på grunnleggende ferdigheter og sosial kapital, skal ikke kunne brukes i sorteringssammenheng i skolen. Når slike forhold og karakterer fra grunnskolen brukes ensidig som forklaring på manglende gjennomføring i videregående opplæring, framstår dette som en årsaksforklaring som frikjenner skolesystemet for sitt ansvar for endringer i retning av bedre tilpasset opplæring også for de med svake teoretiske ferdigheter. Når erfaring og forskning viser at karakterer fra grunnskolen i så sterk grad har betydning for gjennomføring av videregående opplæring, er dette en *predikering* av hva vi kan forvente vil skje i det videre skoleløpet. *Årsakene* til at slikt frafall vil skje for disse elevene, kan være helt andre forhold, for eksempel mistrivsel, mangelfull tilpasset opplæring som gir tapsopplevelse, manglende oppfølging av voksne som ikke har kompetanse til å forstå elevenes situasjon og behov. Det er en grunnleggende forskjell på *predikering* og *årsak*.

Det er ingen overraskelse at de elevene som presterer dårligst i teoretiske fag, er kritisk utsatt for å falle fra gjennom skoleløpet. De sliter med å mestre i skolen og ønsker seg et kortest mulig skoleløp fordi det er en situasjon som oppleves meningsløs. For mange oppleves opplæringstilbudet som en endeløs tapsopplevelse – en situasjon de ikke mestrer. I så fall kan det være rasjonelt å komme seg ut av en slik situasjon. Det som Eifred Markussen omtaler som aktive bortvalg, og som ansvarsmessig tillegges individet, vil derfor ofte være et nødvendig svar på et negativt skoletilbud. Denne situasjonen ble kritisk forverret ved innføringen av Reform 94, som forutsatte et betydelig lengre teoretisk basert skoleløp for disse elevene. Det ble innført en forventning om at «alle» skulle gjennomføre et sterkt teoretisk preget videregående opplæringstilbud. Når man så samtidig kun i liten grad endret tilbud og krav i dette skoleløpet, vil frafall eller bortvalg være en naturlig konsekvens.

Etter Reform 94 kom ei betydelig gruppe elever med

svake læreforutsetninger, spesifikke lærevansker, konsentrasjonsvansker, sosioemosjonelle vansker, inn i videregående opplæring. Dette har skjedd uten at reformarbeidet i sterk nok grad tok inn over seg de tilpasningsbehov som var nødvendig for at videregående opplæring kunne være en arena for mestring for disse elevene. Det er disse elevene som nå, 17 år etter iverksetting av Reform 94, tilbys et intensivt opplæringstilbud gjennom Ny Giv. Men fortsatt er det faglige tilbudet i videregående skole for praksisfjernt og for ensidig teoretisk basert for mange elever.

Gjennom Ny Giv er det også endelig i noen grad tatt hensyn til at undervisning av elever med ulike typer lærevansker krever en helt annen pedagogisk/spesialpedagogisk kompetanse enn det som har vært vanlig å finne i det videregående skolesystemet. Dersom intensjonene i Ny Giv etterleves, kan dette være en viktig faktor med tanke på endring av skoletilbudet som kan gi bedre gjennomføring. En slik endring er i samsvar med Tintos modell – det at bedre gjennomføring omhandler møtet mellom individ og system. Det som skjer etter at eleven har kommet til lærestedet, har mer å si for frafall enn forhold ved elevens bakgrunn. Elever med ulike typer lærevansker må møtes med spesialpedagogisk kompetanse, med alternative læringsstrategier, med konkretiserte og praktiske tilnærmingsmåter og med relevante hjelpemidler. Først da kan vi nærme oss et inkluderende opplæringstilbud for alle. Bedre gjennomføring forutsetter at man i sterkere grad tar hensyn til mangfoldet av evner, forutsetninger og muligheter.

REFERANSER

- BAKKEN, A.** (2009). Ulikhet på tvers. *Har foreldres utdanning, kjønn og minoritetsstatus like stor betydning for elevers karakterer på alle skoler?* Rapport nr. 8/09. NOVA.
- BRANDT, S. S.** (2010). *En mangfoldig og universell grunnopplæring? Om hvordan mangfold ivaretas faglig, sosialt og fysisk fra 4. til 8. trinn i grunnskolen.* Rapport 9 2010. NIFU STEP.
- BYRHAGEN, K. N., FALCH, T. OG STRØM, B.** (2006). *Frafall i videregående opplæring: betydningen av grunnskolekarakterer, studieretninger og fylke.* SØF-rapport nr. 08/06.
- DAMSGAARD, H. L.** (2005). *Med åpne øyne. Observasjon og tiltak i skolens arbeid med problematferd.* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag. 2. opplag.
- FALCH, T., BORGE L-E., LUJALA, P., NYHUS, O. H. OG STRØM, B.** (2010). *Årsaker til og konsekvenser av manglende fullføring av videregående opplæring.* SØF-rapport nr. 03/10.
- HERNES, G.** (2010). *Gull av gråstein. Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring.* Fafo-rapport 2010:03.
- HOVDHAUGEN, E., FRØLICH, N. OG AAMODT P.O.** (2008). *Finnes det en «universalmedisin» mot frafall? En analyse av universitetenes holdning til og tiltak mot frafall blant studenter.* Rapport 9 2008. NIFU STEP.
- LAMB, S., MARKUSSEN, E., TESE, R., SANDBERG, N. OG POLESEL, J.** (Ed.) (2010). *School Dropout and Completion.* Springer.
- LØDDING, B., MARKUSSEN, E., SANDBERG, N. OG VIBE, N.** (2006). *Forskjell på folk – hva gjør skolen.* Rapport 3 2006. Oslo: NIFU STEP.
- MARKUSSEN, E.** (2011). *Frafall i videregående opplæring. Bedre Skole* nr. 1, 2011.
- MARKUSSEN, E OG SANDBERG, N.** (2004). *Bortvalg og prestasjoner.* NIFU Skriftserie 4, 2004.
- MARKUSSEN, E., FRØSETH, M. W., LØDDING B. OG SANDBERG N.** (2008). *Bortvalg og kompetanse. Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter.* NIFU STEP rapport 13 2008.
- MARKUSSEN, EIFRED** (red) (2010). *Frafall i utdanning for 16–20 åringer i Norden.* Nordisk ministerråd.
- NOU: 2009:18.** *Rett til læring.*
- NUSSBAUM, M.C.** (2006). *Frontiers of justice: disability, nationality, species membership.* Cambridge, Mass.: Belknap Press of Harvard University Press.
- SKAALVIK, E.M. & SKAALVIK, S.** (2006). På vei mot en inkluderende skole? *Spesialpedagogikk*, nr. 2, 4–17.
- ST.MELD. NR. 23** (1997–98). Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov.
- ST.MELD. NR. 31** (2007–2008). Kvalitet i skolen.
- ST.MELD. NR. 44** (2008–2009). Utdanningslinja.
- TINTO, V.** (1975) Dropout from higher education: Toward an empirical synthesis of recent research. *Journal of Review of Educational Research*, 45, 89–125.
- TINTO, V.** (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- WOLLSCHIED S.** (2010). Språk, stimulans og læringslyst – Tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten. Nova rapport 12/2010.

Skolevegring eller skoleutstøting – eller begge deler?

Artikkelen tar for seg ungdoms- og videregående skole som problem i debatten om skolevegring. Artikkelforfatterne introduserer et nytt begrep, nemlig skoleutstøting. Begrepet skolevegring settes således i et systemkritisk perspektiv hvor det belyses innenfor ulike rammer, nemlig en hierarkisk og ikke-hierarkisk forståelsesmåte.



Gunn Tove Minde, førstelektor og
Silje Mæhle, førstekonsulent, ved
Avdeling for helsefag, Høgskolen i Harstad

I norsk sammenheng er det å droppe ut av videregående skole et stort problem. Landsgjennomsnittet er 34,8 % som ikke fullfører etter normert tid. I Finnmark fullfører ikke 49 % av elevene innen normert tid, mens tallet for Troms er 38 % og for Nordland 37 %. Men problemet starter allerede i barne- og ungdomsskolen. Det er med andre ord et stort samfunnsproblem som ikke norske myndigheter ser ut til å ta på alvor til tross for flere stortingsmeldinger. I Stortingsmelding nr. 22 (2010–2011) understrekes det at å skape sosial utjevning i utdanningssystemet handler om rettferdighet. Det er urettferdig når noen ikke får utviklet sine evner, hevdes det. Rettferdighet er også det beste for samfunnet økonomisk sett. I Stortingsmelding nr. 44 (2008–2009) presiseres det at utdanningslinja følges av myndighetene. Arbeid for alle forutsetter utdanning for alle. Utdanning for alle er et gode, på tvers av landsdel, kjønn og etnisitet.

Vi lever i en verden der flere og flere mennesker ikke lenger er villige til å godta at det gjøres forskjell på folk. Særlig gjelder dette unge mennesker. Tidligere preget sneversynthet, overlegen- og underlegenhetsfølelser den oppvoksende generasjon (Edvardsen, 1997). I dag preger verdier som toleranse, likeverd og mangfold i større grad ungdomskullene (www.ungdata.no). Dette er noe som kommer til syne i mange av de uttrykk som preger dagens ungdoms-

kultur. Den økte toleranse så vi også etter tragedien på Utøya, der AUF-ungdommen samlet seg om det multi-etniske frie Norge. Hvordan forholder skolen seg til denne gryende likeverdige tankegangen og humanistiske bevissheten blant dagens ungdomskull i grunnskolen og videregående skole? Og hvordan forholder ungdommen seg til et skolesystem som i prinsippet står for toleranse og likeverd, men i praksis utøver det motsatte?

Skolevegring eller skoleutstøting? Det ene et velkjent begrep innenfor debatten rundt dropout eller skolevegring. I denne artikkelen ønsker vi å lansere et nytt begrep – skoleutstøting. Med skoleutstøting mener vi ungdom som presses ut av skolen på grunn av at de er annerledes eller at de ikke oppfyller de sosiale forventninger som elever. Vi kommer tilbake med en grundigere diskusjon av begrepet.

I det følgende skal vi argumentere nærmere for hvorfor vi mener at skolevegring trenger å suppleres med et nytt begrep, nemlig skoleutstøting – for å analysere hva som skjer i møte mellom elev og skole der eleven dropper ut av skolen. Vi bygger på egne erfaringer som mødre, lærer og saksbehandler i Nav. For å konkretisere vårt formål, presenteres to autentiske eksempler – Albert og Tommy, som er anonymiserte. Deretter analyseres eksemplene, og vi vil prøve å vise hvordan lærere og skoleledelse bevisst eller ubevisst bidrar til de utstøtingsprosesser som skjer innenfor skolesystemet.

Et systemkritisk perspektiv

Faglitteraturen om barn og unge som dropper ut av skolen eller som ikke vil gå på skolen, har i altfor stor grad blitt

beskrevet av behandlere som for eksempel psykologer og/eller spesialpedagoger med et individ- eller familiefokus. En ensidig forståelse av eleven som «eier» av problemet, er uheldig og utilstrekkelig når det gjelder å forstå utviklingen av skolevegringen og hvordan en kan bidra til å gjøre utviklingen mindre alvorlig (Solheim, Due-Tønnessen og Andersen, 2010).

Mange fagfolk ender dermed opp med å egenskapsforklare adferden til barn og unge. Adferden tilskrives generelle livsproblemer som pubertetsendringer, søsken- og vennekranke, kjæresteproblemer, kjærlighetssorg, foreldrenes skilsmisse, midlertidig sykdom, sorg, tap av nære venner eller andre livsnære problemer. Har dette også sammenheng med en urovekkende økning i at ungdommer i stadig yngre alder diagnostiseres og medisineres? Medisineringen har økt eksplosivt, spesielt i forhold til ADHD-diagnoser. Samtidig fokuseres det på «dårlige foreldre» som lar barnet eller ungdommen gå for lut og kaldt vann for å realisere seg selv. Dette individfokusert fører til at foreldrene og de unge selv blir tillagt mye av skylda og blir ufrivillig eier av problemet. Ungdommens symptomer blir forklart som resultat av psykologiske problemer hos dem selv eller relasjonelle problemer innad i familien. Samfunnet, kulturen og skolesystemet blir i mindre grad gjenstand for forskernes og fagfolkenes kritiske blikk. I Norge finnes det i tillegg svært lite forskning på skolevegring (Solheim, Due-Tønnesen og Andersen, 2010).

Et systemkritisk perspektiv handler om hvordan systemer kan forklare stigmatisering og krenkelser – i den «beste» hensikt. Et systemkritisk perspektiv handler om skolen som et hierarkisk system¹ hvor ledelsen og lærerne er overordnet og elevene de underordnede. Denne hierarkiske strukturen kan frata lærerne evnen til å ville se den livsverden og egenart barn og unge har med seg inn i skolehverdagen. Når ungdommen reagerer på de metodene som brukes gjennom bråk, uro og taushet, blir disse tegnene ikke forstått som en lojalitetsreaksjon mellom den livsverden de tilhører og skolesystemets livsverden. I og med at de er innenfor et hierarkisk skolesystem, blir lærerne mer opptatt av å tekkes ledelsens og kollegenes virkelighetsforståelse framfor å være advokat for elevene. Lærerne har makt til å definere sin virkelighet på sine kulturelle premisser. De har også

makttil å sanksjonere elever som ikke tilpasser seg skolens strukturelle hverdag og rigide regler. Elever som strever emosjonelt eller er fraværende, vil i større grad enn dem som strever faglig være prisgitt engasjementet, skolekulturen og kompetansen hos den enkelte skole og skoleansatte (www.ungdata.no, Solheim, Due-Tønnesen og Andersen, 2010).

Begrepet skolevegring

Begrepet skolevegring eller skolefravær (school absenteeism) henviser til alle typer fravær uten hensyn til om det er gyldig eller ugyldig fravær (Kearney, 2001). Ugyldig fravær er synonymt med skulk (trancy) og ifølge Kearney (2001:11) ulovlig forsettlig fravær uten foreldrenes viten og samtykke. Denne definisjonen av skulk brukes i skolesystemet i Norge i dag. Men ikke alle forskere er enig i at skulk innebærer ulovlig fravær. Skulk oppstår ikke uten grunn. Også de som skulker, har sine årsaker til å være borte fra skolen. Anders Lysne (Lysne, 1985) mener skulking også kan være et symptom på at ungdommen ikke har det bra, og at det kan være psykiske belastninger som er årsak.

Kearney (Kearney, 2001) foreslår en kategorisering av skolevegring etter lengden på skolefraværet. Fra selvkorrigerende skolevegringsatferd på inntil to uker, via akutt fravær ifra 2–52 uker, til kronisk skolevegringsatferd på over ett år.

I en allmenn forståelse av begrepet er vegring en motstand mot, å kvie seg for eller et forsøk på å unngå noe. Skolevegringsbegrepet oppfattes som et mer nøytralt begrep med hensyn til årsak og skyld, enn skulk. Det er mindre knyttet opp mot angst og tvang enn skolefobibegrepet, som ofte knyttes til barnepsykiatriske tilstander og gir en snevrere årsaksforklaring (Wilhelmsen, 2001).

Begrepet skolevegring kan virke stigmatiserende for den det gjelder, men også for familien. For foreldrene oppleves en god del skyld og skam for at en ikke greier å få sitt barn på skolen. Mange gode og velmenende råd gis for at ungdommen skal komme seg på skolen. Når foreldrene ser at disse råd ikke fører frem, føler de seg enda mer maktesløse og skambelagte for at de ikke lykkes. Noen foreldre går så langt i oppfølgingen at de nærmest setter sine egne liv på vent, mens andre gir seg etter en tid. De tenker at ungdommen selv må vise vilje og motivasjon og går derfor videre i sine egne liv. Skolevegring ser ut til å spre seg nærmest som en

«epidemi», og det blir etter hvert vanskeligere å forklare dette med at det er familiene som viser sykdomstegn.

Skoleutstøting

Ideen til begrepet skoleutstøting fikk en av oss fra sin arbeidserfaring fra NAV, og hovedoppgaven om skjønnsutøvelse ved yrkesrettet attføring (Mæhle, 2006). Utstøting fra arbeidslivet er et uttrykk som er mye brukt i forbindelse med arbeidsledige, uføre og funksjonshemmede (Nicolaisen, 2002). En av de første som lanserte begrepet utstøting fra arbeidslivet, var Bjørn Hvinden (1988). Nylig brukte Juul (2011) begrepet «push-outs» om ungdom som hopper av videregående skole i en artikkel i Dagbladet, Magasinet.

Utsøting er altså et begrep som første gang ble lansert i forbindelse med arbeidslivet. Nå er det forskjell på arbeid og skole. Arbeid er frivillig, mens skolegang er tvang. Dessuten er arbeidet lønnet, mens skolegangen gir barn og unge kunnskaper slik at de kan forsørge seg selv og sin familie en gang i fremtiden. Bruk av begrepet skolevegring er med på å gjøre elevene til syndebukker. Dessuten er det stigmatiserende. I arbeidslivet bruker vi ikke begrepet jobbvegring på voksne som ikke greier å møte på jobb. Er det fordi det er en allmenn oppfatning at det kan være arbeidslivet som støter

ut arbeidstakere som ikke klarer å holde tritt med de krav som arbeidsgiver stiller til den enkelte?

Skoleutstøting mener vi er et begrep som fokuserer mer på at forløpet for drop-out kan være svikt på svikt fra voksne ved skoler på alle plan. Det handler altså om skolen som system, og hvordan menneskene som er innenfor dette systemet lar være å handle eller handler i tråd med den hierarkiske struktur. Det innebærer blant annet at systembetingelsene tilslører (over tid) skoleledelse og ansattes bevissthet og dermed evnen til å se enkeltindividet, deres foreldre og den enkeltes egenart. I stedet for å aktivisere elevens egne ressurser og resonnementer, nedvurderes elevens og foreldrenes erfaringsverden. I et slikt system som vi har valgt å kalle et hierarkisk system, kan det virke som skoleledelse og lærere er mer opptatt av å tekkes kollegiet, overordnede og samarbeidspartnere framfor å være elevenes «advokat» når det butrer imot for eleven.

Det er få forskningsrapporter rundt temaet skolevegring som har fokus på skolen som system og de betingelser som rår her, noe Juul (2011) er inne på i sin artikkel i Dagbladet, Magasinet om ungdom på vippen. Valg av utgangspunkt og forståelsesmåte har ført til en oppfatning og retorikk om at det er ungdommene som er late og dovnne, særlig når det er



snakk om å møte opp og delta aktivt på videregående skole (ibid., 2011). Underforstått ligger det en norm om at det er elevene og familien som må endre seg. Kirkebæk (Kirkebæk, 2010) er opptatt at begrepsbruken generelt. Hun mener at virkeligheten til ungdom og foreldre tilsløres og blir overfladisk ved å benytte feil begrep. Men begrepene endrer også innhold alt etter hvilke rammer eller forståelsesformer de forstås og fortolkes innenfor. Begrepet skoleutstøting hentyder i denne sammenheng til egenskaper ved det hierarkiske skolesystemet, og dermed måten de ansatte håndterer elevenes problemer på i kraft av sin rolle som ledere og lærere. Begrepet skolevegving blir resultatet av at elevene og foreldrene møter et skolesystem som har et annet utgangspunkt og dermed en annen forståelsesform enn hva de står for, den mer erfaringsbaserte forståelsesformen. I den videre fremstilling skal vi skissere disse to forståelsesformene som innenfor spesialpedagogikken gjerne defineres som det kategoriske og det relasjonelle perspektivet. I vår fremstilling velger vi å definere disse to perspektivene som det hierarkiske, som er synonymt med det kategoriske perspektivet, og det ikke-hierarkiske perspektivet som synonymt med det relasjonelle perspektivet (Nordahl og Sunnevåg, 2008). Det ikke-hierarkiske perspektivet bygger på elevenes og foreldrenes erfaringer hvor forståelsen av de individuelle problemene har sin årsak i samfunnets struktur, kultur og i de mellommenneskelige relasjonene. Disse to perspektivene må sees i sammenheng, og hver for seg. For å vise modellen i praksis, skal vi presentere to eksempler om Albert og Tommy.

Eksempel 1: Albert

Albert er en gutt på 16 år som går i 10. klasse på en ungdomsskole. Han bor sammen med mor og far og en yngre bror. Albert er skoleflink og har ikke lærevansker. Skolen ligger i en mindre by i Nord-Norge. På grunn av mobbing ønsker Albert ved overgang fra barneskole til ungdomsskole å begynne på en annen ungdomsskole enn sine tidligere klassekamerater. I oppstarten på ungdomsskolen gikk det tilsynelatende bra, men allerede etter noen få uker begynner han å vise tydelige tegn på at noe er vanskelig. Han møter angstens ansikt i form av brekninger og kvalme. Han greier blant annet ikke å forlate bilen når foreldrene har kjørt han

Hierarkisk forståelsesform	Ikke-hierarkisk/erfaringsbasert forståelsesform
Kommunikasjon basert på fortid og negative opplevelser	Kommunikasjon basert på fremtid og elevens ønsker her og nå
Ekspert	Brukermedvirkning/likeverd
Oppfattelse av knapphet på tid og ressurser	Oppfattelse av tilstrekkelig med tid og ressurser
Mistrivsel	Trivsel
Ansvarsfraskrivelse	Tar ansvar
Mistillit	Tillit
Makt (skoleutstøting)	Avmakt (skolevegving)

Kilde: Nordahl/Sunnevåg 2008

til skolen. Etter hvert får han ytterligere fravær. Siste året ved ungdomsskolen er han svært lite til stede på skolen. Han gir etter hvert helt opp å forsøke å gå på skolen.

Albert viser ulike symptomer. Han er sosialt usikker og velger tilbaketrekning og sosial isolasjon som utvei. Etter hvert får han også søvnproblemer og har ikke noe meningsfylt å stå opp til. Skoleledelsen sier at han har et skoletilbud han kan benytte. Når han velger bort tilbudet, er det et valg han tar. Foreldrene ønsker at gutten skal få bistand til å komme seg til skolen siden de selv ikke greier å hjelpe Albert. Skolen sier det er foreldrene sitt ansvar å få barnet på skolen. Skolen skylder på foreldrene, og foreldrene skylder på skolen.

Siden Albert vegrer seg for å gå til samtalerapi, velger legen å gi han «lykkepiller». Etter 6 måneder skal pillene ha full virkning, men Albert går fortsatt ikke på skolen. Albert er skuffet over pillene. De har ikke fjernet angst og depresjon. Albert har avsosialisert seg fra omverdenen og inn i en ny hverdag hvor skole ikke lenger er en del av hans livsverden. Å komme tilbake til skoleverdenen og samfunnet krever mer enn piller for Albert.

Eksempel 2: Tommy

Tommy er en gutt på 15 år som går i 9. klasse på en ungdomsskole. Han bor sammen med mor. Faren er død. Skolen ligger i en større by i Nord-Norge og er en av kommunens mange drabantbyskoler. Tommy har begynt å skulke noen



Begrepet skolevegring kan virke stigmatiserende for den det gjelder, men også for familien.

timer, som har utartet til dager. Til slutt kommer han ikke på skolen i det hele tatt. Klassen har slitt en tid med kontaktlæreren de har. Denne læreren bestemmer seg for å slutte, fordi hun får både foreldrene og elevene imot seg. Klassen får ny kontaktlærer, og etter en tid gis det ekstra timer for å følge opp Tommy. I samråd med inspektør blir skolen enige om at læreren kjører hjemom Tommy hver morgen for å hente han. Når læreren kommer dit de første gangene, ligger Tommy og sover. Men læreren venter. Læreren setter seg ned for å drikke kaffe med mor samt for å småprate. Imens venter læreren på at Tommy skal stå opp og bli ferdig. De første ukene er han ikke stått opp når læreren kommer, men etter noen uker sitter han ferdig påkledd og venter på læreren.

Etter en tid sier Tommy til læreren at hun ikke trenger å komme og hente han mer. Han ville prøve å komme seg på skolen ved egen hjelp. Og det klarte han. Det hører med til historien at det gikk bra med Tommy. Han gikk ut av ungdomsskolen med alminnelige gode karakterer i alle fag.

De ulike forståelsesformene i praksis

Innenfor kommunikasjonsteorien finnes det mange metoder og manualer for den gode samtalen (Løkke, 2011). Vi kan nevne motiverende intervju, coaching, nevrolingvistisk programmering (NLP) og Thought Field Therapy (TFT). Dette dreier seg om samtaler hvor terapeuten/rådgiver/læreren skal aktivere menneskets egne ressurser og resonnementer. Blant annet er en ikke opptatt av fortidas tap og mislykkethet, men på framtida og hvor eleven ønsker å være i fremtiden.

Når det gjelder Albert, sa han at han ønsket å komme seg på skolen. Da burde læreren tatt tak i dette og ikke spurt hvorfor han ikke har greide å gå på skolen. Læreren burde så høre med Albert hva han selv mente skulle til for å komme seg på skolen. Målet for Albert var å gå på skole, fokuset ville da blitt positivt og et fremtidsperspektiv. De tidligere negative opplevelsene burde ikke bli tatt frem. Dette

anser vi som en «ikke-hierarkisk forståelsesform» eller tilnærming, der brukers ønsker og behov vektlegges og hvor autonomi og selvbestemmelse tas på alvor. Hvis en skal ta disse ungdommene på alvor og utøve empowerment, eller «pippikraft» som noen liker å kalle det, må ungdommen selv få være med på å bestemme rammene (Askheim, 2007). Enkelte kritiserer at samfunnets, kulturenes og familienes patologier i altfor stor grad blir trukket inn som elementer i forståelser av problemet (Løkke, 2011). Løkke mener at ved noen psykologiske tilnærminger tematiseres ikke ungdommens identitet, ressurser, evner og ambisjoner (ibid.). Fremtiden virker stengt; den instrumentelle ideologi lærer ungdom å tenke bort fra seg selv og oppdage sin egenart, hevder Løkke.

Albert selv satte ord på hva som vil gi han gode opplevelser og fremgang i forhold til skole og samhandling med andre ungdommer. For ikke å miste kontakt med jevnaldrende var det for Albert særlig viktig å være med i en ungdomsgruppe. Foreldrene tok kontakt med en ungdomsgruppe for å få Albert med i denne. Det viste seg at Albert trivdes veldig godt, og dette var periodevis eneste kontakt han hadde med andre ungdommer og voksne.

Skolen hadde flere ganger blitt oppfordret av foreldrene til å hjelpe Albert på skolen. Skolen mente det var foreldrenes plikt å få Albert på skolen, mens foreldrene mente de måtte få hjelp da de ikke mestret dette alene. Etter hvert fikk Albert noe bistand fra en lærer og PPT med det formål å få han til å komme seg til skolen. Men det lyktes dessverre ikke. Noe av årsaken kan være at tiltaket ble iverksatt for sent, da skolevegringen var blitt permanent etter ett år (Kearney, 2001). Albert hadde da allerede vent seg til en ny rolle i hverdagen hvor det å gå på skolen ikke var en del av hans hverdag. Foreldrenes søknad om hjemmeundervisning ble avslått. Hjemmeundervisning kan være aktuelt i en overgangsperiode dersom eleven har hatt sammenhengende fravær over tid (Thambirajah, 2008). I slike tilfeller må det være en helhetlig plan om tilbakeføring til skolen, for



*Ved bruk av begrepet
skoleutstøting oppnår
vi en utvidet forståelse
av problematikken
rundt skolevegring.*

eksempel ved at kontaktlærer kommer hjem noen ganger for å bygge en relasjon til eleven. Dersom hjemmeundervisning blir brukt tilfeldig og uten plan, vil dette kunne opprettholde vegringen. I Alberts tilfelle mente PPT og skole at hjemmeundervisning ikke var å anbefale. Skolen og PPT trer dermed inn i ekspertrollen i den hierarkiske forståelsesformen og tar ikke foreldrene og ungdommens brukermedvirkning på alvor. Dette er også et eksempel på hvordan «eksperterne» ikke møtte brukeren med likeverd. De inntok en «vi vet best»-holdning og derfor ble det ikke hjemmeundervisning.

De som skal hjelpe Albert og andre som han, må tørre å ta avgjørelser som ikke alltid er populære. Berg mfl. (2010) viser i sin artikkel til at foreldrene hadde mange negative erfaringer med skolen, men de gangene de var fornøyd, var når enkeltpersoner valgte å gå utenom systembetingelsene samtidig som de viste at de brydde seg. I Stortingsmelding nr. 22 trekkes det frem at nyutdannede lærere mener de mangler kunnskap og ferdigheter i hjem-skole-samarbeid. Dermed får den enkelte skoles kultur/system stor betydning for den nyutdannede lærers holdninger til dette samarbeidet. I eksempel 2 om Tommy frigjorde skolen ressurser til å følge han opp.

I Stortingsmelding nr. 22 påpekes det også at samarbeid mellom hjem og skole settes på prøve når elevene mistrives eller blir borte fra skolen. Skolen kan lett havne i en partskonflikt hvor det er enkelt for partene å devaluere hverandre (Berg, Kvitvik, Træen og Sundby, 2010). Uansett er det skolen som er den profesjonelle part som har hovedansvaret for å skape god kommunikasjon mellom hjem og skole. Det skolen og foreldrene var enige om, var at målet var å få Albert på skolen, mens de var uenige om hvem som hadde ansvaret for dette. Foreldrene innrømmet at de ikke greide dette på egen hånd, skolen aksepterte dette, men mente fremdeles at ansvaret for å komme seg til skolen var foreldrenes. Manglende kommunikasjon mellom lærere og hjem om elevers særskilte behov, er noe som går igjen i undersøkelsen til Berg mfl. (Berg, mfl., 2010). Mange foreldre var

også sterkt kritiske til det ensidige negative fokuset de opplevde at skolen hadde overfor elevenes vansker, og mente at dette bidro til å forsterke elevenes problemer (ibid.).

I Stortingsmelding nr. 22 (2011), «Motivasjon – mestring – muligheter», påpekes det at de «usynlige lidelsene» må få større oppmerksomhet i skolen. Mens atferdsproblemer får mye oppmerksomhet, blir emosjonelle problemer som tristhet, engstelse og redsel lett oversett. Det å ikke nå fram hos lærere, PPT, og ikke motta praktisk hjelp, når Albert ikke møtte på skolen, er i vår terminologi skoleutstøting. Skolens ledere og lærere gikk inn i ekspertrollen og var mer opptatt av å fylle systembetingelsene framfor å få i gang en prosess hos Albert (jf. en hierarkisk modell). Dermed frigjordes ikke Alberts indre ressurser, heller tvert om. Foreldrene på sin side kom til kort med sin virkelighetsbeskrivelse og nådde ikke fram med denne vis-à-vis lærerne. Stortingsmelding nr. 22 viser til at samarbeidet mellom hjem og skole ofte preges mer av informasjon enn dialog og medbestemmelse. Manglende gjensidighet kan ha som konsekvens at skoleledelsen og lærerne i for stor grad definerer og styrer samarbeidet.

I eksemplet med Tommy viser vi at det finnes enkeltpersoner innenfor skolesystemet som får eleven tilbake til skolen dersom ledelsen er seg bevisst det ansvaret som tillegges dem, samtidig som de tar elevens behov på alvor. Det går an å skape trygghet, struktur og forutsigbarhet og et bindeledd mellom hjem og skole. Skolen til Tommy prioriterte å frigjøre ressurser i en periode for å følge han opp i en bestemt tidsperiode siden han hadde utviklet angst for å gå på skolen.

Situasjonen med Tommy var personavhengig. Inspektøren hadde en genuin interesse og motivasjon for sitt fagfelt. Hun var villig til å prioritere på Tommys vegne. Hun gikk utenom den innebygde byråkratiske tregheten og handlet til Tommys beste. Læreren var bevisst på å ikke falle i den fella å «diagnostisere» Tommy og mor for den situasjonen som var oppstått. Hun var opptatt av Tommys situasjon her og nå, og

«coachet» Tommy hvor han selv ønsket å være i fremtiden. Når Tommy sa han ønsket å få seg utdanning og jobb, så tok læreren tak i dette og jobbet ut fra ønsket til Tommy. Læreren klarte å la være å fokusere på angsten og det negative som fulgte i kjølvannet av skolevegringen. Tillit og trygghet var nøkkelordene for å vise at Tommy ikke hadde noe å frykte ved å komme tilbake på skolen. Det var Tommy som fikk definisjonsmakta i de samtalene som læreren hadde den første tida med han.

Diskusjon

Eksempellet om Albert viser at det systemkritiske perspektivet på skolen, gjennom modellen hierarkisk og ikke-hierarkisk forståelsesform, er en modell for å forstå hvordan skolen som system er med på å støte ut elevene framfor å hjelpe dem til å komme over en vanskelig livssituasjon. Skolen var villig til å yte Albert hjelp, men hjelpen var ikke tilstrekkelig fordi de ikke hadde et helhetssyn på situasjonen. Blant annet ble foreldrenes virkelighetsforståelse redusert. Deres ønsker ble nedvurdert og neglisjert selv om de hadde den beste kunnskapen om sin sønn.

Både foreldrene og elever som er i denne aktuelle situasjon, tolker gjerne situasjonen innenfor en ikke-hierarkisk tilnærming. Men i møtet med skolen begynner de kanskje å lure på om de tar feil, eller de pendler mellom den hierarkiske og ikke-hierarkiske tilnærmingen. Innenfor den hierarkiske tilnærmingen har ekspertene definisjonsmakta. Men ting er ikke statiske verken for foreldrene eller elevene. Albert vandret mellom å klandre seg selv og kritisere skole og lærerne. Det samme gjorde foreldrene. Hadde de sviktet som foreldre eller var det skolen som hadde sviktet? Foreldre skal ha god kunnskap og være reflekterte for å greie å «navigere» hvor de er i forhold til de ulike tilnærminger.

I Berg mfl. (2010) artikkel i Skolepsykologi konkluderer forfatterne, som er psykologer, med at foreldrene ikke var tilfreds med skolens håndtering av elevenes «skolevegring». De etterspør derfor praktiske løsninger på en konkret situasjon. Aktive og mestrende aktører er nødvendig for å få elevene tilbake til skolen. Foreldrene i denne undersøkelsen hadde mange negative erfaringer med skolen, men de gangene de var fornøyde, dreide det seg ofte om enkeltpersoner i systemet som brydde seg. Dette gjaldt også for Albert hvor en

av lærerne skapte tillit og gode relasjoner, noe som gjorde at Albert klarte å få fullført faget mat og helse. I Tommys tilfelle kom læreren hjem til han for å kjøre han til skolen.

Albert møtte angsten når han skulle gå på skolen, noe som gjorde at han ikke klarte å mobilisere styrke til å gå. Dette er en form for negativ mestring eller en måte å beskytte seg selv på. Det var derfor ikke et rasjonelt valg. Albert var splittet mellom skolens krav og egne ressurser og selvfølelse. Albert droppet skolen fordi angsten fortalte han at hans livsverden og behov ikke hadde relevans i skolehverdagen. Det er viktig å sette lave nok krav i en oppstartsperiode og å fokusere på mestring av delmål (Solheim mfl., 2010). For elever som er engstelige i skolesituasjonen er det viktig å sikre stor grad av trygghet, struktur og forutsigbarhet (Solheim et al., 2010).

Spørsmålet om hvilke faktorer i skolesystemet som kan opprettholde skolevegringen, er nesten fraværende i forskningen. Nordahl (2005) mener struktur og engasjement i undervisningen, normer og verdier og håndhevingen av dette, relasjoner mellom elever, relasjon mellom elev og lærer, skolens ledelse og kultur, er forhold i omgivelsene som kan ha sammenheng med elevenes problemer. Dette kan tyde på at forskningen begynner å se problematikken i en større sammenheng. For voksne som blir utstøtt av arbeidslivet, er faktorer ved arbeidsmiljøet ofte en selvfølge å vurdere når man ser på mulige årsaksforklaringer til utstøtingen. Når ungdom blir utstøtt av skolesystemet, er det vårt håp at begrepet skoleutstøting kan benyttes for å plassere problemet der det er oppstått eller opprettholdes.

Oppsummering

Vår intensjon med denne artikkelen er å ha et systemkritisk perspektiv på begrepsbruken angående elever som ikke vil gå på skolen. Vi spurte innledningsvis hvordan skolen forholder seg til den gryende likeverdige tankegangen og humanistiske bevisstheten som vi ser blant dagens ungdomskull. Vi har lansert begrepet skoleutstøting som et nytt begrep innenfor feltet ungdom og «drop-out». Vår intensjon har vært å vise at ved bruk av begrepet skoleutstøting oppnår vi en utvidet forståelse av problematikken rundt skolevegring. Når man bruker begrepet skolevegring, plasseres ansvaret på foreldrene og eleven, mens når man bruker begrepet skoleutstøting, plasseres ansvaret på samfunnets struktur og de

Aktive og mestrende aktører er nødvendig for å få elevene tilbake til skolen.

mellommenneskelige relasjonene i skolen. I forskningslitteraturen fram til nå har ansvaret i altfor stor grad blitt tillagt elev og foreldrene.

Skolen må ha orden og struktur for ikke å skape kaos i hverdagen. Det er ikke personen i systemet vi ønsker å kritisere, men det hierarkiske system som i for sterk grad råder i grunnstrukturen i skolen. Den hierarkiske strukturen har utviklet en tendens hos ledere/lærere til å individforklare elevens problemer. Lærerne og skoleledelsen «glemmer» eller vil ikke se den rollen og den inkongruente holdningen de selv har overfor elever som får problemer på skolen. Engasjerte foreldre har også lett for å få et negativt stempel på seg. Men som vi har vist med eksemplet Tommy, finnes det enkeltindivider innenfor det hierarkiske skolesystemet som finner løsninger og tør gjøre sine egne valg. Nyere forskning viser at mange foreldre opplever et mer helhetlig hjelpeapparat rundt elevene som sliter med skolevegring. Men det er fremdeles altfor mange elever som møtes av en skoleledelse/lærere som utøver en hierarkisk praksis.

Nyere forskning må inkludere lærernes rolle i håndteringen av elever som lider av skolevegring. Lærerne må få muligheten til å reflektere over sin egen rolle i de prosesser som fører til angst hos elevene og som gjør at de dropper ut av skolen. Forskingen bør strebe etter et perspektiv som inkluderer både eleven, foreldre og lærerne/ledelsen i hvordan de håndterer hver enkelt elevs skolevegring.

NOTE

- 1 Med hierarkisk system støtter vi oss til Webers definisjons av byråkrati som autoritær ledelsesstruktur, rigide regler, fravær av skjønn, rettlinjede kommunikasjonslinjer, kontroll og sanksjoner

REFERANSER

- ASKHEIM, O.P., STARRIN, B.** (2007). *Empowerment: i teori og praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- BERG, K.M., KVITVIK, I., TRÆEN, B. OG SUNDBY, J.** (2010). Skolevegring: En kvalitativ studie av foreldres erfaringer med skole og hjelpeapparat. *Skolepsykologi* nr. 5.
- BØ I. OG HELLE L.** (2002). *Pedagogisk ordbok*. Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi, Universitetsforlaget, Oslo.
- EDVARDSEN, E.** (1997). *Nordlendingen*. Oslo: Pax Forlag A/S
- HVINDEN, B.** (1988). *Et hjelpeapparat i motvind?* Ressursinnsats og måloppnåelse i attføringssektoren på 1980-tallet. Notat. Norsk institutt for sosialforskning.
- JUUL, J.** (2011) Ungdom på vippen. *Dagbladet, Magasinet* 3. september.
- KIRKEBÆK, B.** (2010). *Almagt og afmagt*. København: Akademisk forlag
- KEARNEY, C. A.** (2001). *School refusal behavior in Youth*. A functional approach to assessment and treatment. Washington, DC: American Psychological Association.
- LØKKE, P.A.** (2011). Ungdommens følelser og instrumentelle fornøft. *Tidsskrift for den norske psykologforening* nr. 48, 241–250.
- MÆHLE, S.** (2006). *Forvaltningsskjønn og likebehandling* – En sosiologisk vignettundersøkelse av saksbehandlers skjønnsvurderinger ved yrkesrettet attføring. Hovedfagsoppgave i sosiologi. Universitet i Tromsø.
- NICOLAISEN, M.** (2002). *Arbeid, tilbaketrekning, utstøting og pensjonering*. Når mennesker med funksjonshemning trer ut av arbeidslivet. Rapport fra Nasjonalt kompetansesenter for Aldersdemens (FoA).
- NORDAHL, T.** (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse: en beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. Oslo: NOVA.
- NORDAHL, T. OG SYNNEVÅG, A.K** (2008): *Spesialundervisningen i grunnskolen – stor avstand mellom idealer og realiteter*. Høgskolen i Hedmark, Rapport nr. 2
- SOLHEIM, L., DUE-TØNNESSEN, M. OG ANDERSEN, T.G.** (2010). Skolevegring, hvordan hjelpe? – et pilotprosjekt i Oslo PPT. *Skolepsykologi* nr. 5, 2010.
- THAMBI RAJAH, M.S., GRANDISON, K.J. OG DE-HAYES, L.** (2008). *Understanding school refusal. A handbook for professionals in education, health and social care*. London: Jessica Kingslet Publishers.
- WEBER, M.** (1971). *Makt og byråkrati*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag
- STORTINGSMELDING NR. 22** (2010–2011). Motivasjon – Mestring – Muligheter. Ungdomstrinnet.
- STORTINGSMELDING NR. 44** (2008–2009). Utdanningslinja.
- WWW.UNGDATA.NO. NOVA, TEMA: SKOLE 21.9.2010.**

Tilbake til skolehverdagen

Erfaringer fra behandling og undervisning av ungdom med langvarig skolefraværspromatikk (skolevegring)

Hensikten med artikkelen er å dele erfaringer fra arbeidet med langvarig skolefraværspromatikk hos barn og unge i grunnskole og videregående skole. Artikkelforfatterne henter sine erfaringer fra et fireårig samarbeid mellom Lillestrøm BUP, Bråten behandlingssenter og Bråten skole. Målet med samarbeidet har vært å dele og utvikle kompetanse for å få til en effektiv og god tilbakeføring til skolen.



Maila Inkeri Olsen arbeider som avdelingsleder ved Bråten skole.
Marit Tørstad er leder for ambulant team ved Bråten behandlingssenter.

Bråten skole er en sosialmedisinsk institusjon som har en skoleavdeling for elever i ungdomsskolen og en for videregående skole. Bråten behandlingssenter er et ungdomspsykiatrisk døgntilbud organisert under Akershus universitetssykehus.

I denne artikkelen velger vi å bruke begrepet langvarig skolefraværspromatikk fremfor skolevegring. Vi mener dette er et mer dekkende begrep som ivaretar en helhetlig forståelse, heller enn et individperspektiv.

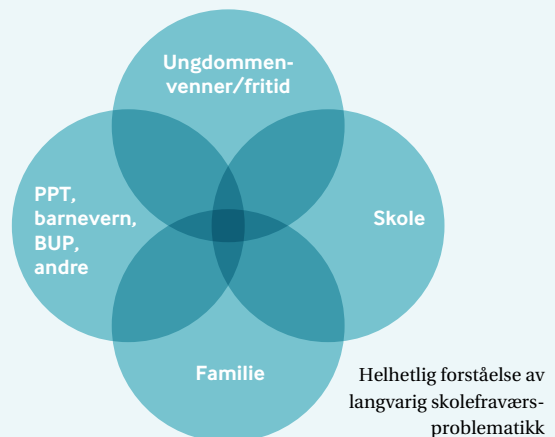
Bakgrunnen for at samarbeidet kom i gang var at Lillestrøm BUP så en økende mengde saker der langvarig skolefravær var en stor del av problematikken. Sakene var tilfeldig fordelt blant medarbeidere innen poliklinikken. Fellestrekk for disse sakene var at de bar preg av «seige» og lange prosesser som økte i intensitet og omfang, og at det var lite «trøkk» og samarbeid mellom aktuelle instanser. Man prøvde en ting av gangen, uten å få til helhetlige løsninger.

En del av ungdommene var «sykmeldte». Spesialisthelsetjenesten sa dermed at ungdommen ikke var i stand til å gå på skolen. Dette skapte en fastlåst situasjon der skolen ble handlingslammet og fri for ansvar. Når fraværet dokumenteres med legeerklæring, kan skolene slå seg til ro og betrakte det som gyldig fravær. Det er med få unntak det beste å komme raskest mulig i gang igjen med hverdagen,

og sykmelding utsetter/hindrer en konstruktiv prosess med tanke på tilbakeføring. Mange av ungdommene vi fikk kontakt med i starten av prosjektet, hadde vært mer eller mindre hjemme over flere år. Fraværet hadde i mange tilfeller startet allerede i barneskolen. Vi opplevde at disse ungdommene var stigmatisert som psykisk syke, uten et mer helhetlig perspektiv som omfattet familie, nettverk og skole. Ansvar og skyld lå dermed på ungdommens skuldre.

Vår erfaring er at alvorlig skolefraværspromatikk er sammensatt, og ikke et isolert problem ungdom sliter med alene. Det må betraktes som et relasjonelt problem, der samarbeidet og samordningen på en eller annen måte ikke fungerer mellom de som er rundt ungdommene – og mellom ungdommen og omgivelsene.

Årsaker, utfordringer og dermed mulige løsninger finnes i en systemforståelse.



Når fraværet dokumenteres med legeerklæring, kan skolene slå seg til ro og betrakte det som gyldig fravær.

I løpet av fire år har vi vært involvert i ca. 130 saker. Følgende faktorer har vært felles for ungdommene:

Generelt – ingen hadde tatt et samlet ansvar.

I tillegg:

- Faktorer hos barnet/ungdommen:

Relasjonsproblematikk, «de stille barna», angst, depresjon, nevropsykiatri, lærevansker og somatisk sykdomsbilde. Sårbarhet i forhold til jevnaldrende, ingen og/eller få venner, isolasjon. Mobbehistorikk.

- Faktorer i skolen:

Manglende faglig kartlegging, kompetanse og tilpasset undervisningstilbud for både sterke og svake elever. Fravær av kommunalt PPT, manglende fraværsregistrering og oppfølging, manglende struktur og samordning i forhold til problematikken. Manglende evaluering av tiltak, samt samarbeid skole-hjem og andre instanser. I tillegg har det relasjonelle arbeidet i de fleste saker vært mangelfullt. Vanskelig å få til forpliktende samarbeid over tid. Avventende holdninger, som «*dette kan ikke løses av skolen/andre må inn*» eller at man planlegger tiltak uten at eleven/familie er delaktige.

- Faktorer i familiene:

Dysfunksjonell kommunikasjon og samspillsvansker i familier. Parkonflikter og familiekriser. Marginaliserte familier. Vanskelig relasjon til skolen og manglende informasjonsflyt. Rus og vold i familier. Psykiske helseproblemer. Fraskriving av ansvar og sykeliggjøring av barn. Isolerte familier. Stor ambivalens rundt roller og løsninger: Hvem er voksen, hvem er barn? Hvem bestemmer?

- Faktorer i nettverket:

Få eller ingen venner. Liten eller ingen familie. Liten deltakelse i organiserte fritidsaktiviteter. Ungdommen har ofte mye «online»-kontakt i stedet for å møte venner.

- Faktorer hos hjelpeinstansene:

Manglende samarbeid mellom hjelpeinstansene. Manglende ansvars- og rolleavklaringer. Lite kontinuitet. «Vent og se»-holdning, ulike instanser venter på hverandre. Manglende kompetanse. Fravær av sentrale aktører.

Forskning viser (bl.a. Rutter, 1981) at jo flere risikofaktorer som er til stede, jo større er sannsynligheten for å utvikle psykiske plager:

- En risikofaktor: Ingen økt sannsynlighet.
- To risikofaktorer: Fire ganger større sannsynlighet.
- Fire eller flere samtidige belastninger: Tjue ganger større sannsynlighet.

Vår erfaring er at barn og ungdommer med langvarig skolefraværsproblematikk har risikofaktorer innenfor flere områder og arenaer. Disse faktorene fører etter vår mening til det vi velger å kalle *offentlig omsorgssvikt*. Ett år går fort i en «runddans» mellom hjelpeinstansene, og for hver uke som går, øker problemet i omfang. Et typisk forløp er at ungdommen blir gradvis borte fra skolen, særlig etter ferier og helger. Dette ender gjerne med totalt fravær fra skolen, isolasjon i hjemmet og også isolasjon på eget rom. Dersom instansene kommer på banen tidlig i forløpet, er sjansen for å komme tilbake til et vanlig skoleløp langt høyere enn om problematikken får utvikle seg.

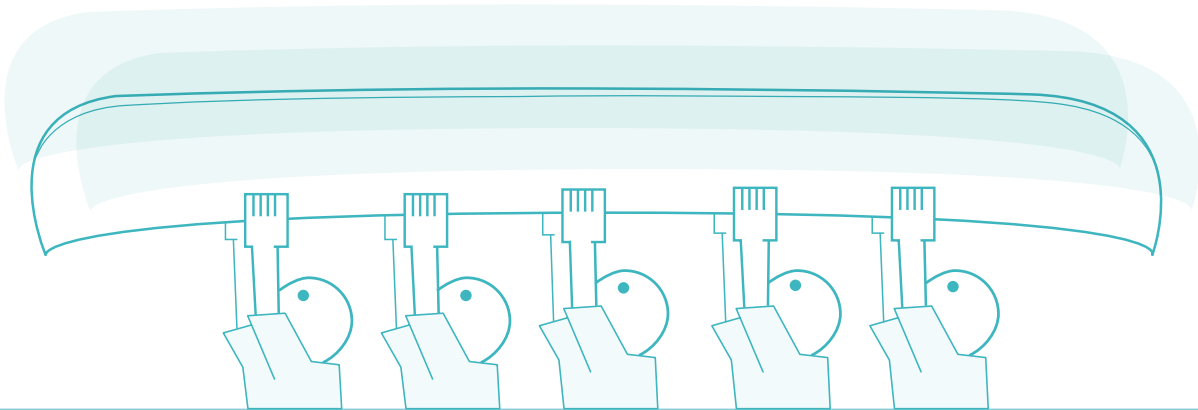
Tiltak som virker

O'hoi-prinsippet Når man skal løfte en båt, og det står fem stykker på hver side, roper man «O'hoi!» og alle løfter samtidig! Dette er et prinsipp som må tas i bruk når det gjelder samarbeidet rundt barn og ungdom som sliter med langvarig skolefravær. Vi har brukt følgende arbeidsmetoder:

1. Innkalling til første samarbeidsmøte der man blir enige om roller og ansvarsområder. En instans bør ha et koordinerende ansvar. Forpliktende samarbeid og forankring til personer med beslutnings- eller tiltaksmyndighet, for eksempel rektor eller barnevernsleder. Etablere felles forståelse for problematikken og felles forståelse av saken.

Isolert og deprimert ungdom trenger jevnaldrende venner og å bli inkludert i fellesskapet.

O'hoi!



2. Skaffe oss kjennskap til utløsende, opprettholdende og resiliensfaktorer. Etablere en holdning om at alle barn og ungdommer skal gå på skolen. Hjemmeundervisning er ingen løsning, men en opprettholdende faktor – kun kort tid ved krise. Viktigere at ungdommen kommer seg ut av hjemmet enn på skolen i første runde. Ta utgangspunkt i ungdommens styrker og interesser.
3. Utarbeide en forpliktende plan med fellesmål, god struktur og rammer. Lage plan B, eventuelt C. Gradvis tilbakeføring til skole. Trappetrinnsmodell i samarbeid med ungdommen og foreldrene.
4. Jobbe med problematikken helhetlig (individ, familie og skole). Sette inn tiltak på alle nivåer. Systematisere tiltak. Vurdere behov for angstbehandling/ medisinerings.
5. Skaffe ressurser til oppfølging av tiltakene fra aktuelle instanser.
6. Relasjonsbygging – gi konsultasjon/veiledning til involverte parter. Bygg tillit skole - hjem. Finn den som eleven har best relasjon til på skolen! Tett oppfølging av alle parter – eleven, familie, skole.
7. Vurdering av alternativt skoletilbud og etablere et samarbeid med videregående skole ved overgangen fra grunnskolen. Vurdere behov for støttekontakt, tilrettelagt fritidstilbud, individuell plan. Eventuelt å involvere Nav og fastlege.
8. Faglig kartlegging, skolehistorikk, utarbeide sakkyndig vurdering. Involvere PPT/OT, både kommunalt og fylke.
9. Bistand i forhold til innsøking, oppfølging og tilretteleggingstiltak på videregående skole.
10. Barnevernet skal finansiere ikke-pedagogiske tiltak som transport og hjemmebasert bistand.

Et godt utgangspunkt kan være å fylle de ulike tiltakene inn i en ukeplan allerede på første møte. Denne kan inneholde alle elementer. For eksempel:

Mandag	Tirsdag	Onsdag	Torsdag	Fredag
Stå opp, komme til skolen – Regulering av døgnrytme og rutiner.	Alternativt innhold, jobbing på gård, etc. Alternativt skoletilbud	Faglig kartlegging – hvilket nivå befinner ungdommen seg på i de forskjellige fagene? Styrker og interesseområder. Ideer fra ungdommen selv.	Familiearbeid, foreldreveiledning. Fritidstilbud.	Evalueringsplan for neste uke – neste måned. Hva fikk vi til, hva videreføres, neste skritt.
Transport.				
Møte ungdommen – hvem, når?				
Plan for faglig jobbing.				

Oppsummering

Vi har nå skissert vår arbeidsmodell i grove trekk. Å ta utgangspunkt i denne tenkemåten har gitt svært gode resultater i vårt arbeid. Hver sak/ungdom er unik og krever skreddersydde løsninger. Det kreves også en god porsjon engasjement og driv for å lykkes med denne problematikken. Begreper som menneskesyn, inkludering og plass til alle er holdninger som må inngå i arbeidet.

Ungdommer som sliter med alvorlig skolefravær, er avhengige av å bli sett. De er avhengige av at de som er rundt dem, både på skolen og de nære omgivelsene, tar medansvar for deres situasjon og griper inn raskest mulig. Det kreves som tidligere nevnt en helhetlig innsats på tvers av hjelpeapparatet, skolen og hjemmet. Å fokusere på tett og positivt samarbeid tidligst mulig vil kunne bidra til at ungdommen finner veien raskere tilbake på skolen. Å få til et inkluderende klassemiljø, og å skape rom for alle elevers deltakelse i skolen er viktig. Isolert og deprimert ungdom trenger jevnaldrende venner og å bli inkludert i fellesskapet. Vi må ha en skole med plass til alle, også de sårbare elevene som trenger ekstra omsorg.

Det er viktig å sørge for at fraværstatistikken på skolene ikke blir en instrumentell tilnærming til skolefraværproblematikken. Hva er hensikten med å føre fraværstatistikk, hvordan kan vi nyttiggjøre informasjonen videre og hvilke tiltak bør settes inn når fraværet øker? Det viktigste av alt er

Å fokusere på tett og positivt samarbeid tidligst mulig, vil kunne bidra til at ungdommen finner veien raskere tilbake på skolen.

at skolen undersøker hva som ligger bak fraværet, også når det gjelder dokumentert fravær av helsemessige grunner eller fravær der eleven har legeerklæring.

Vi vil understreke at det er de voksnes ansvar å ta affære når vi ser at ungdommen sliter. Ungdommen har ulike måter å vise at de ikke har det bra. Hva som ligger bak atferden, er ikke alltid lett å forstå. Å ta ungdommen på alvor og å undre seg sammen over hva som kan ligge bak fraværet, bidrar til at varsellampene tennes raskt, og at tiltakene kan settes inn tidlig. Dette forutsetter et reelt samarbeid mellom hjem, skole og andre instanser.

Skolenekting. Årsaker, kartlegging og mulige tiltak

Årsakene til skolenekting er alt fra umiddelbare og konkrete, til komplekse og bakenforliggende. Artikkelforfatteren påpeker at behandling så langt som mulig bør bygge på en forståelse av hvorfor nekten finner sted, men at den også kan være vellykket i tilfeller der årsaker til nekten er mer uklare. Behandling består gjerne av en kombinasjon av tilrettelegging av skoledagen og motivering til å gå på skolen.



Børge Holden er sjefpsykolog ved Sykehuset innlandet, Habiliteringstjenesten i Hedmark

Skolenekting er trolig et økende problem, og for den enkelte elev kan nekten ha alvorlige sosiale og helsemessige konsekvenser. Skolenekting er et fellesbegrep for det som har blitt kalt skolevegning, skolefobi og skulk, det vil si ulike former for ugyldig fravær. Begrepet er ikke entydig, men følgende er sentralt: Eleven må være i opplæringspliktig alder. Nekting er også elevmotivert; årsaken kan for eksempel ikke være at foreldre holder eleven borte fra skolen. Det finnes ingen gyldig grunn til fraværet. Eleven kan også gå på skolen, men motsette seg undervisning. Skolenekting er mer avgrenset enn problematisk skolefravær (Bauger, Warholm & Sundby, 2009), som også omfatter sykdomsfravær (Kearney, 2008). Skolenekting kan også være et sekundært problem, det vil si at sosiale og helsemessige problemer bør løses før man forventer at eleven går på skolen.

Skolenektingsatferd er *hvordan* eleven prøver å slippe å gå på skolen. Innadventd atferd er særlig angst, tristhet, tretthet, kvalme og hodepine. Utadventd atferd er særlig gråt, skriking, klenging, trusler, angrep, stikke av og nekte å flytte seg. Skolenekting er ingen diagnose, men kan være noe av grunnlaget for blant annet posttraumatisk stresslidelse, opposisjonell atferdstyrrelse, depressiv atferdsfor-

styrrelse, og separasjonsangst, fobisk angstlidelse og sosial angstlidelse i barndommen.

Omfanget av skolenekting er usikkert, men synes å øke (Kearney, 2008). Kortsiktige negative konsekvenser av skolenekting er særlig stress og isolasjon, svake skoleprestasjoner, konflikter i familien og feilbehandling som forverrer problemet. Langsiktige er særlig rus, kriminalitet, «dropout» fra videregående skole, svak økonomi og generelt svakere psykososial fungering (Kearney, 2008).

Årsaker til skolenekting

Før ble skolenekting i stor grad forklart med psykiske lidelser. Dette har avtatt, ikke minst fordi mange ikke oppfyller en diagnose (Kearney & Albano, 2004). I dag er det vanligere å forklare skolenekting med mer umiddelbare, individuelle grunner eleven har for å nekte. Man snakker gjerne om to overordnede årsaker, som hver har to hovedårsaker (Kearney, 2008). Den ene overordnede årsaken er skolenekting for å unngå eller unnsnippe ubehag. Fellesnevneren er at eleven har angst, frykt og andre kroppslige fornemmelser. Dette kan deles inn i to hovedårsaker (Kearney, 2007; Kearney, 2008): Den ene er at *bestemte situasjoner eller steder vekker ubehag*. Eleven opplever for eksempel korridorer, toaletter eller skolevei som skummel, eller er usikker på det nye og ukjente. Ubehaget er gjerne stort før eleven skal på skolen, og skolenektingsatferd er gjerne innadventd. Den andre er at *sosiale situasjoner og/eller situasjoner som medfører evalu-*



Skolenekting kan fort bli kronisk, og behandling bør ikke vente

ering, vekker ubehag. Eleven kan oppleve lærere som strenge og uvennlige, medelever som dominerende, og det kan være vold og mobbing. Det kan være ubehagelig å bli eksponert for andre elever sosialt og faglig, og å komme i fokus og skulle prestere. Skolenektingsatferd er ofte som ved forrige hovedårsak.

Den andre overordnede årsaken er skolenekting for å gjøre noe mer attraktivt enn å gå på skolen – det overordnede problemet er ikke ubehag ved å gå på skolen. Også dette kan deles inn i to hovedårsaker:

Den ene er skolenekting for å *oppnå kontakt med omsorgspersoner*. Dette er ofte yngre barn som krever mye nær kontakt med foreldre, og å få være sammen med dem hjemme eller på arbeid. Noen føler seg tilsidesatt av søsken. Skolenektingsatferd kan bli mer utagerende.

Den andre er skolenekting for å *utføre konkrete, attraktive aktiviteter*. Eleven foretrekker TV, TV-spill, PC, Internett, sove lenge, være med venner og annet framfor skole. Dette er ofte eldre elever, og utagerende skolenektingsatferd kan være alvorligere.

Ingen årsaker utelukker hverandre. Nekting kan også begynne som et ubehagsproblem, men eleven får vaner som gjør at skolenekting for å gjøre noe mer attraktivt, blir tilleggsårsak. Eleven kan også velge bort skolen, og utvikle angst når skolen ikke lenger mestres (Kearney & Albano, 2000).

Også bakenforliggende årsaker er viktige. Nekting som er relatert til ubehag, kan ha sammenheng med panikkklidelse, agorafobi, generalisert angst, spesifikke fobier og depresjoner (Kearney, 2008), og somatiske plager (Egger, Costello & Angold, 2003). Få venner, lav selvtilit og svakt selvbilde er vanlig, samt mobbing (Heyne, King & Ollendick, 2005). Elever med Aspergers syndrom kan ha problemer med samhandling, og særinteresser, som svekker tilpasning (Holden & Sällman, 2010). Nekting som er relatert til andre attraktive aktiviteter, opptrer gjerne sammen med separasjonsangst i barndommen eller opposisjonell atferdsforstyrrelse. Det

spørs likevel om separasjonsangst alltid er reell. Kearney og Albano (2004) mener at den noen ganger er mer manipulerende. Denne årsaken er også forbundet med bedre sosial tilpasning.

Hvis skolen ikke gir tilbakemelding på fravær, kan det bidra til skolenekting. Skole- og klassemiljø kan være fysisk og sosialt uheldig, og eleven kan delta lite i sosialt fellesskap. Det kan også være faglige vansker, eller skolen er kjedelig og lite utfordrende (Kearney, 2008).

Risiko for skolenekting øker med uklar oppgavefordeling i familien, når foreldre er usikre på krav og grenser, ikke følger opp barnet, ikke søker hjelp (Kearney & Hugelshofer, 2000), har lave forventninger til skolegang, viser stor forståelse for fravær, eller har overdrevne bekymringer om barnets skoledag (Kearney, 2008). Rus, isolasjon og oppsplitting av familien gjør det ikke bedre (Lagana, 2004). Kulturelle faktorer er komplekse, og for eksempel blant innvandrere vil holdninger til skolegang variere mye.

Kartlegging av eleven

Krav, plikter og bruk av tvang Barn i grunnskole har opplæringsrett og -plikt ifølge opplæringslova. Når det gjelder retten, skal skolen møte elever med tillit, respekt og krav, og fremme danning og lærelyst etter deres forutsetninger. Skolen skal bidra til trygghet, helse, trivsel og læring, og lage et miljø der eleven opplever trygghet og tilhørighet. Hvis skolen vet om mobbing og lignende, skal skolen sette i verk tiltak. Elever som trenger det, har rett til sosialpedagogisk rådgivning.

De som har omsorg, har plikt til å få barnet på skolen. Dette betyr imidlertid neppe mer enn å tilrettelegge for skolegang, sette grenser for aktiviteter som er uforenlige med skolegang og ta kontakt med skolen ved høyt fravær. Plikt til å tvinge barnet på skolen, uansett alder, er det neppe tale om. Er foreldre for passive, er barnevernet en naturlig instans.

Ut fra lovverk er det vanskelig å se hvor mye tvang for-

eldre og andre kan bruke for å få barnet på skolen. Noen mener at holding, og stengning av flukt, er akseptabelt til barnet er 9–11 år (Holden & Sällman, 2010). Å inndra goder kan trolig brukes i høyere alder, uten at det er lett å finne en fasit. Sosialt press for å få barnet på skolen er trolig lov, samme hvor mye barnet misliker det.

Egenskaper ved eleven Det er viktig å bli kjent med eleven (Kearney & Abano, 2000):

- Personlighet; om eleven er fiendtlig, følsom, åpen for å snakke, motivert eller umotivert for endring, innadventd eller utadventd.
- Selvbilde, tro på å lykkes og selvdisiplin; å kunne utsette goder og tåle ubehag.
- Sosial status; om eleven har lett for å bli inkludert eller avvist.
- Fysisk status; om eleven stikker seg ut positivt eller negativt.
- Evnemessig og faglig fungering, inkludert lærevansker.
- Negative opplevelser som eleven har hatt.

For yngre elever er det generelt viktig med miljøbaserte tiltak, i korthet konkrete tiltak for at eleven skal bli mer positiv til å gå på skolen (se nedenfor). For eldre elever kan samtaler være et viktigere redskap i kartlegging og behandling (Heyne & Rollings, 2002).

Organisering av behandling Skolenekting kan fort bli kronisk, og behandling bør ikke vente (Kearney, 2008). Spørsmålet er om alle bakenforliggende faktorer bør være eliminert før behandling kan starte. Et argument mot dette er at det ofte er vanskelig å fjerne alle slike, i alle fall raskt. Eleven kan også ha det bedre på skolen enn hjemme. I tillegg kan behandling av skolenekting i seg selv dempe bakenforliggende årsaker som angst, mistriivsel og faglige og sosiale vansker (Holden & Sällman, 2010).

Miljøbasert behandling og samtaler Tidsfaktoren kan tilsi at samtalebehandling ikke er førstevalg. Jeg har sett at slik behandling har pågått i over ett år, uten resultat, og uten at miljøtiltak er forsøkt. Man bør imidlertid trekke eleven inn i kartlegging av årsaker og i planlegging av miljøbasert be-

handling, så langt eleven vil. Når man bistår i behandlingen, blir det også mange anledninger til å snakke med eleven i forbindelse med behandlingen. Dette kan være når man møter eleven om morgenen, følger eleven til skolen og er med eleven på skolen og i møter der eleven kan delta. Samtalene kan gå ut på praktiske råd, motivering og positive tilbakemeldinger på mestring. Det er viktig å få en god relasjon til eleven, helst før behandlingen begynner, ved å snakke om løst og fast og vise interesse for elevens interesser (Holden & Sällman, 2010). Ellers er jeg vant til at tre-fire behandlere jobber sammen og deler på oppfølging av elev, hjem og skole, i første omgang i et par uker. Min «rekord» er at jeg og to andre delte på å være til stede hver morgen i sju uker (Kroken & Holden, 2008).

Hvem utfører behandlingen? Skolen har ansvar for å tilrettelegge skoledagen, og vet best hvor eleven står faglig, sosialt og på andre måter. Når det gjelder faglig tilrettelegging, anser jeg også dette som et ansvar primært for skolen, og har ofte opplevd skoler som kompetente.

Skolehelsetjeneste og PPT kan særlig bistå med henvisning til BUP. Min erfaring med BUPs innsats skriver seg fra saker som jeg har fått henvist derfra. Utvalget er ikke representativt, men inntrykket er at BUP ofte gir kun samtalebehandling. Det finnes også programmer i regi av Bufetat, som PMT-O og MST, som anvender atferdsorienterte metoder (se nedenfor). Selv om programmene kan ta for seg skolenekting, er skolenekting neppe henvisningsgrunn nok. Ved mistanke om at skolenekting i alle fall delvis skyldes somatikk, er legeundersøkelse nødvendig. Selv har jeg behandlet skolenekting gjennom jobb i en habiliterings-tjeneste. Når vi får henvist skolenekting, skyldes det nok at vi har en metodikk som anses som egnet.

Foreldre Foreldre kan ha liten tro på å få barnet på skolen. Derfor er det viktig å formidle nøktern optimisme, og få fram at behandling kan kreve stor innsats, også fra dem selv. Det er først når eleven overlates til foreldrene, og går på skolen, at problemet er løst. Kearney og Albano (2000) mener at følgende er viktig for foreldres evne til å delta i behandling:

- Om de kan utøve myndighet.
- Om de bor sammen eller hver for seg.

- Grad av samarbeid eller konflikt.
- Hvordan de kommuniserer og løser problemer.
- Eventuell angst, depresjon, rus og lignende.
- Hvor mye tid de kan sette av til å delta i behandling.
- Integrering, kulturell kunnskap og tillit til behandler(e).
- Om de kan sabotere behandling.

Kartlegging av årsaker

Jeg mener at en god beskrivelse av problemet, og årsaker, normalt kan oppnås i løpet av to-tre møter med foreldre og skole, og etter å ha møtt eleven noen få ganger. Enkelt sagt må man lete etter umiddelbare og mer bakenforliggende årsaker. Det finnes et formelt redskap for å kartlegge årsaker, School refusal assessment scale (SRAS-R) (Kearney 2002b, 2006). Skjemaet har 24 ledd, seks ledd for hver hovedårsak, med Likertskala. Skjemaet finnes også i en versjon som lærer fyller ut, men elev- og foreldreversjonen brukes mest. Bortsett fra pronomener, er versjonene like. Skjemaet gir en pekepinn på hovedårsak(er). Min bruk av skjemaet er beskjedent, og jeg finner ofte intervjuer og observasjon nyttigere. Det kan også være nyttig å gjøre konkrete utprøvinger av hypoteser om årsaker, og snakke med foreldre og skole om hvordan eleven kan te seg i hypotetiske situasjoner. Er det greit å gå på skolen hvis mor eller far er med, eller hvis undervisning skjer i enerom eller med andre tilpasninger? Hvor sterkt må kravet stilles for at eleven skal gå på skolen? Hva gjør eleven hjemme i skoletiden? Hypoteser kan også testes systematisk (Holden og Sällman, 2010), noe jeg sjelden gjør på grunn av tidsbruk. Selve behandlingen gir best svar.

Også skolenektingsatferd må beskrives. Det er viktig å vurdere hvor langt eleven kan gå for å slippe skolen. Når det gjelder «reflekser» som angst, er spørsmålet hvor sterke de kan bli.

Kartleggingen danner overgang til behandling som tar utgangspunkt i årsakene. En fordel med dette er at det kan være lettere å se hvorfor behandling virker eller ikke, og å justere den om nødvendig. Det er også lettere å unngå behandling som kan virke mot sin hensikt, som hjemmeundervisning når eleven ønsker kontakt med foreldre, og utvisning når elever vil gjøre noe konkret attraktivt (Kearney et al., 2005). Før behandling er det viktig å orientere foreldre

og skole om hva man ser som årsaker til skolenekting, og hva behandling kan gå ut på.

Behandling

Målet for behandling vil normalt være størst mulig framme og deltaking på skolen, med nødvendige tilpasninger.

Når skolen i seg selv, eller evaluering, er ubehagelig Generelt er det tale om å fjerne elevens ubehag, eller hjelpe eleven med å venne seg til det. Det første er aktuelt når ubehaget er større enn det vi kan forvente at eleven kan mestre. Det siste er aktuelt når eleven har forutsetninger for mestring, i det minste gradvis (Holden & Sällman, 2010; Kearney & Albano, 2000).

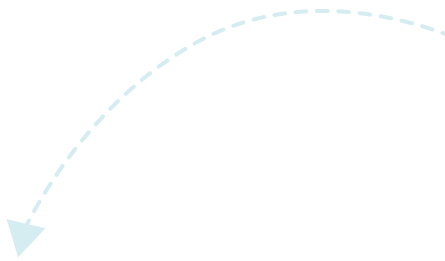
Når selve skolen er ubehagelig, må skolemiljøet gjøres tryggere for eleven, ved å møte eleven vennlig, gi eleven «trygge havner» og noen å henvende seg til, fjerne skremmende elementer og gjøre dagen forutsigbar. I alvorlige tilfeller, og ved ensomhet, kan det trengs faddere eller egen miljøarbeider. Det kan også være nødvendig å endre hvordan eleven kommer til og fra skolen.

Når evaluering er ubehagelig, er det viktig at eleven ikke kommer i sentrum på uheldige måter, eller får undervisning mer skjermet. Hvis ubehaget er faglig begrunnet, er det viktig å tilpasse krav og ikke la eleven komme til kort i andres påsyn. Skolebytte er sjelden nødvendig.

Tilvenning er en gradvis framgangsmåte der man innledningsvis styrer unna det som skaper angst og unngåelse, og introduserer det gradvis. Både når selve skolen er ubehagelig og når evaluering er problemet, går det ut på gradvis å oppheve trygghetsskapende tiltak (Heyne & Rollings, 2002). I alvorlige tilfeller har jeg hatt med eleven på skolen i ferie eller utenom skoletid, for å gi eleven en trygg erfaring med skolen.

Når ubehag ved selve skolen er problemet, kan mål om framme ofte være høyt helt fra start. Når evaluering er problemet, kan det være nødvendig at tilvenning, ikke minst til undervisning i store grupper, skjer mer gradvis. Fravær i seg selv kan også bli evaluert.

Et spørsmål er hvor aktivt vi skal gå fram for å eksponere eleven. Et vanlig råd fra blant annet PPT er å «ikke presse». Når tilrettelegging ikke fører fram, og det ikke er holdpunkter for at eksponering vil være svært ubehagelig, kan



Samtalene kan gå ut på praktiske råd, motivering og positive tilbakemeldinger på mestring.

det imidlertid være riktig å legge press på eleven og å bruke mild tvang på yngre elever. Jeg kjenner også til at fravær av press har bidratt til kontinuerlig skolenekting i opptil to år. Det som er «safe» på kort sikt, trenger ikke å være bra på lang sikt. I alvorlige tilfeller kan det være nødvendig å lære eleven angstmestring i form av pusteøvelser (se Heyne & Rollings, 2002). Dette er imidlertid sjelden, og jeg har ikke vært borti at det har vært nødvendig med slike inngående tiltak. Det kan også være viktig å roe foreldre for at deres angst ikke skal påvirke barnet. Belønning er relativt lite aktuelt i behandling av slik skolenekting – mestring er ofte belønning nok i seg selv.

En kritisk faktor er at skolenektingsatferd ikke må føre fram, så sant den ikke blir uhåndterlig. Det er også viktig å vite hva som ofte skjer når handlinger ikke lenger fører fram: Forsøk blir gjerne hyppigere og mer alvorlige en stund, for så å gå over. Denne fasen kan derfor kreve bestemthet og evne til å se framover. Alt i alt er det fare for å forsure stemningen mellom eleven og de som vil ha han eller henne på skolen. Derfor kan det være viktig å gjøre hyggelige ting sammen ellers.

Kognitiv atferdsterapi anbefales (Heyne & Rollings, 2002). Selv har jeg i større grad brukt elementer fra ACT (Holden, 2007), som at det er bedre å hoppe i det enn å kripe i det, og at det er vanskelig å oppnå noe uten å tåle ubehag. Jeg legger relativt liten vekt på egne samtaler med eleven av følgende grunn: Hvis eleven erfarer at det går bra, så kan det i seg selv svekke grunnlaget for uhensiktsmessig tenkning. Litteraturen anbefaler også trening i sosial kompetanse, som å kunne svare på spørsmål fra medelever om fravær og tilrettelegging (Heyne & Rollings, 2002). Av tidshensyn mener jeg at også dette ofte bare kan skje i enkle varianter, som gode råd og tilbakemeldinger.

Selv om klager over somatiske plager ofte er overdrevne, bør terskelen for legebesøk være lav. Hvis eleven er frisk, bør lege forklare elev og foreldre at plagene er psykologiske, og ikke legitimere fravær.

Det advares mot hjemmeundervisning, blant annet fordi eleven kan få identitet som «syk», og vanskeliggjøre tilbakekomst på skolen (Fremont, 2003). Selv om det nok er eksempler på vellykket skolebytte (Evdsten, 2007), mener Kearney og medarbeidere (2001) at de samme problemene ofte dukker opp igjen på ny skole. Heyne og Rollings (2002) mener at man kan lage en pro- og kontraoversikt sammen med eleven, og at eleven ofte velger å bli.

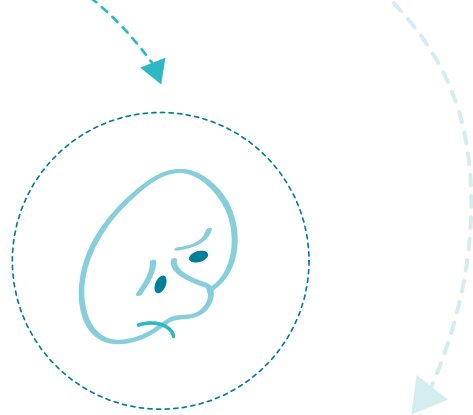
Når eleven vil gjøre noe mer attraktivt enn å gå på skolen

Når eleven ønsker kontakt med foreldre, er det viktig å avbryte kontakt med dem og kreve at eleven går på skolen. Selv når separasjonsangst er reell, er det angst som utløses kun av adskillelse. Dermed kan den være relativt enkel å behandle. Viktige tiltak kan være enkle og klare beskjeder, og unngå forhandlinger om at barnet må på skolen, og inngående forklaringer, særlig i forbindelse med selve nektingen. Å bruke mye tid på å begrunne og diskutere enkle ting, kan svekke kravet om å gå på skolen. Tiden går, og barnet kan bli dyktig til å vri seg unna (Kearney & Albano, 2004). Andre tiltak er klare og enkle rutiner for legging, klargjøring av skolesaker, og for morgenen. Ofte er det mye klenging. Å avvise det som overstiger normal kontakt, er viktig. Nok en mulighet er å gjøre det mindre koselig å være hjemme, ved å kreve at barnet skal gjøre skolearbeid og å belønne frammøte på skolen.

Jo mer reell separasjonsangsten er, jo viktigere er det å venne eleven gradvis til skolen. Foreldre kan være med noe på skolen, eller være tilgjengelige, og så trappe dette ned. Trening på å klare seg uten foreldrene utenom skolen kan også være et tiltak.

Det er ikke uvanlig at barnet styrer mye i familien. Tiltak for å dempe søking etter oppmerksomhet og kanskje opposisjonell atferd, kan derfor være nyttig (Kearney, Chapman & Cook, 2005).

Når eleven vil gjøre konkrete aktiviteter utenom skole, er det viktig å gjøre det mindre attraktivt å være hjemme



Hvis ubehaget er faglig begrunnet, er det viktig å tilpasse krav og ikke la eleven komme til kort i andres påsyn.

eller borte fra skolen på andre måter, og gjøre skolen mer attraktiv. I og med at slik skolenekting kan være provoserende, er det viktig å unngå å hisse seg opp, og gi beskjeder rolig og bestemt, og følge opp med handling. Siden det er stor fare for at døgnrytmen svekkes, er rutiner ofte ekstra viktig, ikke minst for legging. Å slippe å gå på skolen for å få sove ut er ingen løsning.

Eleven synes ofte at skolen er kjedelig. Derfor må man noen ganger gjøre den litt mer spennende og slakke på faglige krav. Hvis eleven ikke er «lærerens favoritt», er det viktig å få eleven til å føle seg ønsket og verdsatt på skolen. Det er også nødvendig å styre hva eleven kan drive med hjemme og ellers, når eleven er borte fra skolen, og eventuelt fjerne adgang til PC, Internett og TV når eleven har hatt fravær (Sållman & Holden, 2009).

Det kan også være viktig å belønne frammøte og deltaking på skolen. Dette kan skje i form av atferdsavtaler, det vil si at man blir enig med eleven om hva som skal belønnes og hvordan (Holden & Finstad, 2010). Alternativt kan eleven få *beskjed* om hvordan belønning vil skje. Når nevnte tiltak ikke virker, er straff en mulighet, som å hindre attraktive aktiviteter ved fravær, og la dette vare lenger enn fraværet (Sållman & Holden, 2009).

Det kan også gå en grense for tilrettelegging og belønning, og skoler kan gjøre skoledagen unødig lystbetont for eleven. I verste fall er det «fritidsaktiviteter» hele dagen, og knapt noen opplæring. Også belønning kan overdrives – noen ganger er det riktig å *kreve* frammøte og deltaking.

Det kan forekomme alvorlig utagering for å slippe å gå på skolen. Eleven kan blant annet låse seg inne, og angripe. Forholdsregler mot dette kan derfor være nødvendig.

Ved begge disse årsakene er det generelt mindre viktig at frammøte og deltaking på skolen skjer gradvis, fordi angst er håndterlig eller fraværende. Vanlig skoledag fra dag én kan likevel være for radikalt for elever som har fått et fjernt forhold til skolen. Et annet fellestrekk er at samtalebehandling er mindre aktuelt. Det kan imidlertid være

nyttig å problematisere begreper som «kjedelig» og «sliten». Trening i sosial kompetanse er også viktig (Heyne & Rollings, 2002). Én ting er å svare for fravær. Kanskje enda viktigere er det å lære å unngå konflikter med lærere og medelever. Dette vektlegges også i programmer som MST og ART, i den grad eleven kommer i kontakt med dem (se også Evensen, 2010). Medikasjon er nokså lite aktuelt, unntatt ved ADHD.

Når årsaker er mer sammensatte, eller ukjente Det kan være nødvendig å ta hensyn både til at det er ubehagelig å gå på skolen og attraktivt å være borte. Ingen metoder utelukker hverandre. Heller ikke usikre årsaker trenger å være et problem: Det har ofte noe for seg å gjøre det kjedelig å være hjemme, belønne frammøte og kreve frammøte. Kearney og Albano (2000) anbefaler særlig atferdsavtaler i slike tilfeller.

Tilbakefall Uhell er sporadiske fravær, tilbakefall er at eleven viser «gamle takter». Det er flere forslag til hvordan dette kan forebygges og møtes (Kearney & Hugelshofer, 2000). Selv har jeg best erfaring med en viss oppfølging etter at selve behandlingsfasen er over. Ved å møte foreldre og skole med noen måneders mellomrom, klarer man ofte å fange opp negative endringer. Tiltak ved tilbakefall skiller seg neppe vesentlig fra det som var vellykket i behandling.

Særlig vanskelige tilfeller Ved spesielt alvorlig eller resistent skolenektingsatferd, eller ekstremt ubehag på skolen, kan det være vanskelig å oppnå godt resultat eller starte behandling overhodet. Også skolenekting som har vart mer enn ett år kan være vanskelig å gjøre noe med (Kearney & Albano, 2000). Jeg har likevel vært med på vellykket behandling der fraværet hadde vart lenger enn dette (Holden & Sållman, 2009; Sållman, 2006). Holden & Finstad (2010) gir et eksempel på en elev med svært vanskelig skolenektingsatferd. Vel-dig trinnvis økning av frammøte, og trening i sosiale ferdigheter, lyktes godt. Igjen er programmer som MST aktuelle, og medikasjon ved veldig angst.

Effekt av behandling Det anslås at ca. tre av fire elever kommer tilbake til skolen med riktig hjelp (Kearney, 2001; McShane, Walter & Rey, 2001). Dokumentasjonen er stort sett enkeltkasusstudier (se Holden & Sällman, 2010).

Sluttord

Etter min mening gir litteraturen et noe idealisert bilde av kartlegging, forberedelser til behandling, og behandling. Jeg mener at mer økonomiske framgangsmåter ofte fører fram. En kompleks framstilling er imidlertid ikke et problem, når praktikere velger ut nødvendige komponenter i hvert tilfelle. Et annet moment er at det neppe finnes egne prinsipper eller metoder for skolenekting. Både verktøy for å forstå årsaker, og behandling, er som for mange andre problemer. Derfor er kunnskap om effektive metoder for lignende problemer, og bred erfaring, nyttig i behandling av skolenekting. Endelig krever behandling mye oppfølging fra behandlers side, og kan av den grunn skje i team.

REFERANSER

BAUGER, L., WARHOLM, V. & SUNDBY, J. (2009). Problematisk skolefravær i ungdomsskolen. En studie av forekomst, mulige årsaker og tiltak i en stor bykommune. *Skolepsykologi*, 44, 39–47.

EGGER, H.L., COSTELLO, E. J. & ANGOLD, A. (2003). School refusal and psychiatric disorders. A community study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 42, 797–807.

EVDTEN, M. (2007). «Jeg synes de kunne tatt en prat med meg». En kvalitativ studie av skolevegring med fokus på mødre og døtres opplevelser i møtet med skolen og hjelpeapparatet. Masteroppgave ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.

EVENSEN, T.B. (2010). Behandling av antisosial og utagerende atferd hos ungdom med ADHD og Aspergers syndrom. I B. Holden & J. Finstad (2010) (red.). *Atferdsavtaler. Et hjelpemiddel for å velge hensiktsmessig atferd* (s. 99–113). Oslo: Gyldendal Akademisk.

FREMONT, W.P. (2003). School refusal in children and adolescents. *American Family Physician*, 68, 1555–1560, 1563–1564.

HEYNE, D., KING, N. & OLLENDICK, T.H. (2005). School refusal. I: P. Graham (ed.), *Cognitive behaviour therapy for children and families second edition* (s. 157–168). Cambridge: Cambridge University Press.

HEYNE, D. & ROLLINGS, S. (2002). *School refusal. Parent, adolescent and child training skills*. Oxford: BPS Blackwell.

HOLDEN, B. (2007). Aksept- og forpliktelsesterapi. En atferdsanalytisk psykoterapi. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 44, 1118–1126.

HOLDEN, B. & FINSTAD, J. (2010). *Atferdsavtaler. Et hjelpemiddel for å velge hensiktsmessig atferd*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

HOLDEN, B. & SÄLLMAN, J.I. (2010). *Skolenekting. Årsaker, kartlegging og behandling*. Oslo: Kommuneforlaget.

KEARNEY, C.A. (2001). *School refusal behavior in youth: A functional approach to assessment and treatment*. Washington, DC: American Psychological Association.

KEARNEY, C.A. (2002). Identifying the function of school refusal behavior: A revision of the School Refusal Assessment Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 24, 235–245.

KEARNEY, C.A. (2006). Confirmatory factor analysis of the School Refusal Assessment Scale-Revised: child and parent versions. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 28, 139–144.

KEARNEY, C.A. (2007). Forms and functions of school refusal behaviour in youth: an empirical analysis of absenteeism and severity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48, 53–61.

KEARNEY, C.A. (2008). School absenteeism and school refusal in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review*, 28, 451–471.

KEARNEY, C.A. & ALBANO, A.M. (2000). *When children refuse school. A cognitive-behavioral therapy approach*. New York: Oxford University Press.

KEARNEY, C.A. & ALBANO, A.M. (2004). The functional profiles of school refusal behaviour. Diagnostic aspects. *Behavior Modification*, 28, 147–161.

KEARNEY, C.A., CHAPMAN, G. & COOK, L.C. (2005). Moving from assessment to treatment of school refusal behavior in youth. *International Journal of Behavioral and Consultation Therapy*, 1, 46–51.

KEARNEY, C.A. & HUGELSHOFER, D.S. (2000). Systemic and clinical strategies for preventing school refusal in youth. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 14, 51–65.

KEARNEY, C.A., PURSELL, C. & ALVAREZ, K. (2001). Treatment of school refusal behavior in children with mixed functional profiles. *Cognitive and Behavioral Practice*, 8, 3–11.

KROKEN, J. & HOLDEN, B. (2008). Behandling av skolenekting hos en ungdom med lett utviklingshemning. *Norsk Tidsskrift for Atferdsanalyse*, 35, 141–149.

LAGANA, M.T. (2004). Protective factors for inner-city adolescents at risk for school dropout. Family factors and social support. *Children and Schools*, 26, 211–220.

MC SHANE, G., WALTER, G. & REY, J.M. (2001). Characteristics of adolescents with school refusal. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 35, 822–826.

SÄLLMAN, J.-I. (2006). Behandling av angst og skolevegring hos ung gutt ved hjelp av enkle atferdsanalytiske prinsipper. *Norsk Tidsskrift for Atferdsanalyse*, 33, 49–56.

SÄLLMAN, J.-I. & HOLDEN, B. (2009). Behandling av skolenekting hos en 15 år gammel gutt ved hjelp av ekstinksjon og atferdsavtaler. *Norsk Tidsskrift for Atferdsanalyse*, 36, 79–87.

Cochleaimplantat til døve barn

– refleksjoner, diskusjoner og pedagogiske implikasjoner?

AV SIV HILLESØY. FOTO: GUNNAR UGLEM, MØLLER-TRØNDELAG KOMPETANSESENTER

I Spesialpedagogikk 05/2011 har Wie, Falkenberg, Tvete, Bunne og Osnes skrevet artikkelen: «Cochleaimplantat til døve barn – hørsel- og talespråk-utvikling». I artikkelen presenteres tre studier som er utført med tanke på å dokumentere hvordan bruken av cochleaimplantat til barn i Norge har utviklet seg i perioden 1988–2011. Fokus er ifølge forfatterne på hørsel og talespråk, pedagogisk tilnærming, teknologi og alder ved implantasjon. Dokumentasjon av effekten av cochleaimplantasjon hos barn som er født med store hørselstap/døvheter er viktig både i et samfunnsmessig og individrettet perspektiv. Det er derfor et betydningsfullt stykke arbeid forskerne her presenterer.

Enhver studie må gjøre en avgrensning med tanke på forskningsfokus. I dette tilfellet dreier det seg primært om å dokumentere barnas utbytte i form av hørsel og talespråklige ferdigheter. Når artikkelen presenteres i et spesialpedagogisk tidsskrift, har jeg imidlertid forventninger om at forfatterne også foretar en drøfting av de pedagogiske implikasjonene som følger av de funn som presenteres. Dette opplever jeg ikke at artikkelforfatterne gjør, og jeg tillater meg derfor å knytte noen kommentarer til artikkelen.

Språk og deltakelse

Wie mfl. innleder med å si at: «*Språk,*

enten det er talespråk eller tegnspråk, er et viktig verktøy for å erverve kunnskap og deltakelse i samfunnet gjennom hele livet» (Spesialpedagogikk 05/2011:39). Koblingen som forfatterne her gjør mellom *språk* og *deltakelse* slår fast at saken dreier seg om grunnleggende menneskerettigheter som retten til å ha et språk, retten til å lære og retten til å være en del av et fellesskap.

For små barn utgjør barnehagen en viktig arena for deltakelse og fellesskap, og innenfor nyere barneforskning er det vanlig å snakke om jevnaldringsgruppen som en betydningsfull sosialiseringssagent (se for eksempel Frønes, 1994 og Corsaro, 2003). Både nasjonalt og internasjonalt er det gjort mange studier som beskriver hvordan slike sosialiseringprosesser foregår i praksis (se for eksempel Greve, 2007, Løkken, 2004, Ytterhus, 2000, Johansson, 1999 og Corsaro, 2003). Studiene viser at deltakelse i samhandling med andre barn stiller store krav til barnets deltakerkompetanse – og at det kun er gjennom å være aktive deltakere i lek og samhandling med jevnaldrende at barnet utvikler slik kompetanse. De ovenfor nevnte forskere ser dermed ut til å være relativt samstemte om at det er av stor betydning at barn får tid og rom til å gjøre seg erfaringer med å være reelle deltakere i et barnefellesskap.

Språk og kommunikative ferdigheter er viktig i all form for interaksjon mellom mennesker. Så lenge barna er små, er imidlertid ikke de talespråklige ferdighetene avgjørende for deres muligheter for å delta i lek og annen samhandling med andre barn. Innen Reggio Emilia-pedagogikken sier man at: «*The child has a hundred languages (and a hundred hundred hundred more), but they steal ninety-nine of them*» (Edwards mfl. 1998:3). Uten på noen måte å devaluere talespråkets særegne stilling og betydning i vårt samfunn, er det på sin plass å peke på at talespråk i et slikt perspektiv bare blir ett av mange verktøy som barnet tar i bruk i sine møter med andre. Barnet er i besittelse av grunnleggende ressurser når det gjelder kommunikativ kompetanse, og vi må ha tiltro til barnets egen kapasitet og evne til selvutvikling.

Slik jeg leser artikkelen til Wie mfl., presenterer de sine studier uten å sette dem inn i en større sammenheng og/eller forankre dem i en pedagogisk grunnlagstenkning. Dette gjør det vanskelig å se de praktisk-pedagogiske implikasjonene som følger av studiene. I det følgende vil jeg gi et par eksempler for å illustrere det som etter min mening er mangel på refleksjoner og diskusjoner vedrørende studienes funn.



Et par konkrete eksempler

Wie mfl. likestiller talespråk og tegnspråk som språklige verktøy (Spesialpedagogikk 05/2011:39).

Selv om forfatterne i studiene velger å avgrense sitt forskningsfokus til å gjelde talespråklige ferdigheter, bør de likevel følge opp hvilke konsekvenser en slik likestilling av språkene innebærer og trekke dette inn i drøftingene senere i artikkelen. For meg blir det for eksempel naturlig å stille spørsmål ved om et funn som at det ser ut til: «[...] å være av vesentlig betydning for del-

takelse at de selv kan bruke talespråk i kommunikasjon.» (ibid.:48) også vil være gyldig dersom barnet kommuniserer på tegnspråk?

Et annet forskningsspørsmål dreier seg om barnets trivsel i barnehagen, skole eller på fritiden. I studie 2 er det blant annet sett på hvordan hørsel og talespråk påvirker barnas trivsel og sosiale relasjoner. Trivsel er et komplekst psykologisk fenomen som gir uttrykk for en persons velbefinnende. Den subjektive opplevelsesdimensjonen er derfor domine-

rende, noe som gjør det vanskelig å måle uten en grundig spesifisering og operasjonalisering.

Med forbehold om at jeg har forstått det riktig, er barnets trivsel og sosiale fungering i studiene til Wie mfl. vurdert på grunnlag av et spørreskjema. Foreldre og pedagoger til barn med cochleaimplantat er bedt om å vurdere barnets utvikling og beskrive deres utviklingsmiljø hjemme og i barnehagen/på skolen. Spørsmål av typen: «Hvor ofte opplever dere at CI-brukeren er trist?» og «Mener dere at CI-brukeren føler seg isolert pga. hørselshemmingen?» (begge spørsmål som er hentet fra spørreskjema brukt i studie 1), blir i denne sammenheng etter min mening overfladiske og upresise. Resultatene presenteres da også med visse modifikasjoner:

«Med hensyn til talespråkets betydning for barnas trivsel, indikerer resultater fra studie 2 at det er sammenheng mellom hvor tydelig tale barna produserer og barnas trivsel i barnehage, skole og på fritiden.» (ibid.:48) (min understreking).

Til tross for at forfatterne tar visse forbehold, er det lett for at leserne sitter igjen med et inntrykk av at det er påvist en kausal sammenheng mellom talespråklige ferdigheter og trivsel. Jeg etterlyser derfor noen kritiske refleksjoner vedrørende resultatet: Representerer dette funnet nødven-

digvis at det er kun er snakk om at det eksisterer en slik sammenheng mellom talespråk og trivsel, eller ville man sett en tilsvarende sammenheng hos barn som bruker tegnspråk? Kan det også være et resultat av at barnet i kraft av å ha blitt eldre har fått bedre språklig kompetanse?

Forskningsbasert kunnskap som grunnlag for faglige diskusjoner

Hørsel og talespråklige ferdigheter er opplagte målsettinger med cochleaimplantasjon hos små barn. Det er derfor av stor betydning at utviklingen av disse ferdighetene undersøkes og dokumenteres slik Wie mfl. gjør. De tre studiene som presenteres i artikkelen, bidrar på hver sin måte med ny, forskningsbasert kunnskap. Resultatene viser at det er betydelig variasjon i talespråklig utbytte hos barna som deltar i studiene. I den siste studien består utvalget av barn som på grunnlag av de to foregående studiene skulle ha de beste forutsetninger for utvikling av god hørselsfunksjon; de var under ett år på implantasjonstidspunktet, de har fått tosidig cochleaimplantasjon og de har ingen kjente tilleggsvansker. Til tross for dette viser det seg likevel å være store individuelle variasjoner i det funksjonelle utbyttet av cochleaimplantatet i gruppen;

«[...] 81% av barna etter 12 til 48 måneder med CI hadde utviklet reseptive

talespråkferdigheter, og 57 % hadde utviklet ekspressive talespråkferdigheter innenfor normalvariasjonen vi finner hos barn på samme alder» (ibid.:48).

Så vidt jeg kan bedømme, er det dermed grunnlag for å konkludere med at det fortsatt eksisterer usikkerhet når det gjelder mulighetene for å kunne forutsi hvilke lytte-/taleferdigheter det enkelte barn vil utvikle.

Det er verken mulig eller ønskelig å generalisere metodiske tilnærminger når det er slike variasjoner i gruppen. Overfokusering på eventuelle reduserte talespråklige ferdigheter kan innebære en fare for stigmatisering og marginalisering av barnet. Dette utgjør etter min mening selve kjernen i de pedagogiske utfordringene som er knyttet til cochleaimplantasjon hos barn

Avslutningsvis vil jeg gjerne presisere at min hensikt med denne kommentaren er å peke på at jeg gjerne ser at forfatterne, i tillegg til å redegjøre for sine studier, også drøfter de pedagogiske implikasjonene som følger av de funn de presenterer. I så fall vil artikkelen være et konstruktivt bidrag som kan initiere viktige faglige diskusjoner vedrørende det pedagogiske tilbudet til barn med cochleaimplantat.

Respons til Siv Hillesøys kommentar på artikkelen «Cochleaimplantat til døve barn – hørsel- og talespråkutvikling» presentert i Spesialpedagogikk 05/2011

AV ONA BØ WIE PÅ VEGNE AV
ARTIKKELFORFATTERNE

Først vil vi gjerne takke Hillesøy for hennes innspill og for anerkjennelsen av studiene vi har gjort. Vi registrerer at Hillesøy mener at studienes funn bør drøftes i relasjon til pedagogiske implikasjoner, men vi er dessverre noe usikre på hva hun konkret etterspør. Utover i innlegget fremkommer det imidlertid etterlysning av drøftinger omkring sammenhenger mellom barns tegnspråkferdigheter og deres deltakelse, samt om det også kan være en sammenheng mellom hvor tydelig tegnspråk som produseres og barnas trivsel. I de presenterte studier har vi dessverre ikke undersøkt om økt *tegnspråkferdighet* gir økt deltakelse eller økt trivsel, og vi har ikke hatt anledning til å gradere ferdighetene i tegnspråk. Hillesøys spørsmål blir derfor hypotetiske, og vi ønsker ikke å begi oss ut på spekulasjoner uten basis i våre data.

I forbindelse med vår påviste sammenheng mellom taleferdighet og trivsel i studie 1 spør Hillesøy videre «*Kan det også være et resultat av at barnet i kraft av å ha blitt eldre har fått bedre språklig kompetanse?*». En slik tolkning anser vi mindre sannsynlig ettersom alder i seg selv ikke var

en signifikant prediktor for trivsel i en multipel regresjonsanalyse. Derimot fremsto taleoppfattelse sammen med faktorer som barnas alder ved implan- tasjon (jo lavere jo bedre), om det var andre i familien som hadde CI, samt økt bruk av talespråk i opplæringssitu- asjonen som signifikante prediktorer for trivsel (Wie, 2005, tabell 63).

Hillesøy stiller kritiske spørsmål til spørreskjemaet i studie 1, hvor noen av spørsmålene oppfattes som «over- fladiske og upresise». Vi er enig i at det er relevant å stille spørsmål om begrepene som anvendes og om spørs- målene som stilles, vil være dekkende for å kunne se tendenser eller trekke konklusjoner. De nevnte spørsmål som Hillesøy kritiserer, er likevel kun 2 av i alt 30 spørsmål som ligger til grunn for vår estimering av trivsel. Disse 30 spørsmålene utgjør en indeks som er analysert i forhold til reliabilitet med en tilfredsstillende alfa (0.69). Vi mener derfor at vår tolkning er rimelig.

Hillesøy konkluderer ut fra studie 3 at det fortsatt eksisterer usik- kerhet når det gjelder muligheten til å forutsi hvilke lytte-/taleferdigheter det enkelte barn vil utvikle. Dette er naturligvis korrekt og helt i tråd med vår oppfatning og våre data. Det hen- vises til teksten i artikkelen hvor det står at «81 % av barna etter 12 til 48 måneder med CI hadde utviklet reseptive talespråkferdigheter, og 57 % hadde utviklet ekspressive talespråk-

ferdigheter innenfor normalvaria- sjonen vi finner hos barn på samme alder». Selv om vi oppfatter disse tallene som positive, vil vi aldri med sikkerhet kunne si hvilket utfall den enkelte vil få av en behandling, uansett hvilken behandling som gis. Hos døve barn er det i tillegg en andel på fra 20–30 % som har tilleggsvansker, og noen av disse vanskene kommer først til syne etter som barnet blir eldre. Sammenlignet med tidligere studier er andelen barn med talespråkferdig- heter innen normalområdet stor i gjel- dende studie. Studien er en longitu- dinell studie som skal følge barna til alle har hatt 6 år med CI. Resultatene som presenteres i artikkelen er fra et tidspunkt da barna hadde fra 12 til 48 måneders brukstid. Resultater over tid viser at flere av barna trengte mer enn 12 måneder på å ta igjen forspranget på talespråkutvikling hos barn som har hørt hele livet. Særlig gjelder dette utvikling av ekspressive talespråk- ferdigheter. Om tendensen vi ser i studien fortsetter, vil andelen barn som har tilegnet seg talespråkferdig- heter innen normalområdet øke med barnas alder og brukstid. Hvor stor andel som utvikler talespråkferdig- heter innen normalområdet når alle barna har hatt CI i 48 måneder vet vi ennå ikke. Som studien viser, vil barna med CI (som gir en betydelig dårligere hørsel enn normal hørsel) som gruppe ha en signifikant større utfordring med

å tilegne seg talespråket enn gruppen normalthørende barn. Imidlertid synes de individuelle forskjellene blant de prelingvalt døve barna i studie 3 å ligne på de individuelle forskjeller vi har i gruppen av normalthørende barn. Det innebærer at faktorer som har betydning for språkutvikling hos barn generelt blir tydelige og utslags- givende innen gruppen barn med CI som får tilgang på bilateral hørsel innen 18 måneder. Slik vi ser det, har empiri og erfaring gitt oss et godt bilde av hvilke faktorer som kan predikere hørsel og talespråkutvikling hos pre- lingvalt døve barn med CI. Flere barn med svært ulik hørselshistorie gis i dag tilgang til bedre hørsel ved hjelp av CI. Det innebærer at vi har en meget hete- rogen gruppe barn med CI som vil ha behov for svært forskjellige habilite- ringsopplegg. Utfordringen er å følge med på hørsels- og språkutviklingen og å kunne tilby habilitering ut fra mål og evner.

REFERANSE

WIE, O.B. (2005). Kan døve bli hørende? De første hundre barna med cochleaimplantat i Norge, Perspektiv 17x24 Nr. 29. Oslo: Unipub forlag.

En *fantastisk* språkreise



Denne artikkelen gjør greie for en språkmodell kalt Karlstadmodellen. Artikkelforfatteren, og mor til Sanna, et barn med trisomi 21, beskriver hvordan de som foreldre fant denne modellen nyttig for å få til et likeverdig samarbeid med kommune og barnehage. Moren, som i dag selv er sertifisert veileder i Karlstadmodellen, forteller om Sannas språkutvikling fra hun ble født til hun i dag er seks år og skolestarter.



Karianne Hjørnevik Nes er sertifisert veileder i Karlstadmodellen og mor til Sanna.

«Mamma, jeg vil lese boken om Barbapappa redder dyra. Eller nei, jeg vil lese boken om Anne». «Kom og sett deg, jeg skal lese for deg».

Sanna har begynt på skolen denne høsten. En bestemt frøken med god selvfølelse, solid selvillit og et språk med språklyder på linje med mange andre skolestartere. Dette målet har vi jobbet mot helt siden hun kom til verden. Det har vært en fantastisk språkreise; alt Sanna og vi har lært, alt hun har gjort, alt hun har vist, alt hun kan!

Vi var klar over at språkvansker hos mennesker med trisomi 21 kan være et hinder for deltakelse og likeverd. I møter med det spesialpedagogiske teamet spurte vi hva slags metoder de brukte, og fikk til svar at de hadde en ekletisk tilnærming. Etter å ha slått opp ordet ekletisk i ordboken, spurte vi hvordan vi skulle få til et godt og likeverdig samarbeid. De hadde ikke noe godt svar. Det kunne vi ikke slå oss til ro med. Vi lette til vi fant en modell som var tilgjengelig for oss, og som kunne skape et godt samarbeid mellom oss, kommunen og barnehagen; Karlstadmodellen. Ingen av oss hadde mye kunnskap om modellen, men med en nysgjerrig og engasjert spesialpedagog og ditto barnehage bestemte vi oss for å gi det et forsøk.

Sannas utgangspunkt var et ekstra kromosom. I ettertid har vi skjönt at utgangspunktet er som for mange andre barn med trisomi 21 og barn som har auditive eller perseptive vansker. Den naturlige utviklingen av språket hemmes av manglende fonologiske systemer og regelkunnskap, manglende grammatiske strukturer og forsinket kognitiv

utvikling som hindrer språket eller blir hindret av mangelen på språk.

Verdigrunnlag

Karlstadmodellen har vært under utvikling av tidligere professor i spesialpedagogikk og fonetikk Irene Johansson siden 1980-tallet, og er fortsatt under utvikling. Det er en modell for språkutvikling for barn med språkvansker. Alles rett til å få lære, utvikle og anvende språk er det sentrale i modellen. Visjonen er å fremme et godt liv for den enkelte med respekt, delaktighet og likeverd, og et mer humant samfunn for oss alle.

Verdigrunnlaget omfatter perspektiver som at barnet uansett funksjonshemming er kunnskapssøkende og aktivt, barnet må sees på som et subjekt og at omgivelsene har et stort ansvar for å bygge ned funksjonshinder gjennom tilrettelagte språkmiljø og vise vei som rollemodeller. Modellen har som utgangspunkt et likeverdig samarbeid mellom foreldre og hjelpeapparat.

Et praktisk spesialpedagogisk verktøy

Modellen er basert på barns normale språkutvikling. Den bruker fasebetegnelsene *performativ kommunikasjon*, *ordstadiet*, *enkel grammatikk*, *utbygd grammatikk* og *lese- og skriveforberedende trening* i språkutviklingen. Modellens språkdefinisjon er basert på Lahey og Blooms; «innhold, form og bruk» for å skape helhet i språktreningen til barnet. På hvert trinn skisseres praktiske øvelser og strategier innenfor områdene kognitiv trening, fonologi, prosodi, leksikon, grammatikk, pragmatikk og lese- og skriveforberedende trening. Det er ikke slik at hver fase er en lukket og selvstendig språkfase. Hver fase omfatter utvikling på alle områder. Det kan være slik at for enkelte barn vil fonolo-

Vi var klar over at språkvansker hos mennesker med trisomi 21 kan være et hinder for deltakelse og likeverd.

giøvelsene fra ordstadiet og grammatikkøvelsene fra enkel grammatikk være passende, for andre omvendt.

Pedagogiske prinsipper

Modellen har en rekke viktige prinsipper, i løpet av artikkelen vil jeg komme innom de fleste. Innledningsvis vil jeg særlig nevne fem viktige prinsipper:

1. Språktreningen er strukturert. Ved å ha faste strukturer i situasjoner og oppgaver kan barnet bruke energien sin på det nye og krevende fordi rammene rundt er kjent.
2. Språktreningen er kontinuerlig og repeterende. Barnet får små og etter hvert større doser med nyinnlæring med samme oppgave flere dager på rad.
3. Individualisering. Språktreningen må tilpasses hvert enkelt barn og barnets miljø. En generell og skjematisk tilnærming til språktreningen uten at materiell og øvelser som er tilpasset barnets behov og interesser, er uetisk.
4. Lek som viktig metodisk prinsipp. Lek er morsomt, motiverende, repeterende og utviklende. Metodisk er det ingenting som slår lekens effektivitet i språktrening.
5. Tydeliggjørende pedagogikk. Språk er et abstrakt fenomen, og språkutvikling innebærer blant annet å tilegne seg abstrakte enheter, regler og system. Dette kan for en del barn innebære store utfordringer. Modellen legger derfor stor vekt på å konkretisere abstrakte strukturer, gjennom konkrete, bilder, farger, form, skrift, tegn etc. Mange barn med språkvansker er sterke visuelt. Den tydeliggjørende pedagogikken støtter opp under deres sterke sider.

Den pedagogiske strukturen omfatter tre faser; forberedelse, nyinnlæring og generalisering. *Forberedelsesfasen* inne-

bærer at man velger fokus og materiale som blir meningsfylt ut fra barnets behov, noe som gjør at barnet allerede er kjent med materialet når nyinnlæringen starter. *Nyinnlæringen* betyr at det som skal trenes og læres introduseres. Dette kan gjelde innsikter, kunnskaper og ferdigheter. Nyinnlæringen kan foregå i gruppe, i store klasserom eller i én-til-én-situasjon avhengig av barnets preferanser og forutsetninger. *Generaliseringen* er den reelle innlæringsfase og den mest omfattende fasen. Da anvender man det man har lært under nyinnlæringen i mange ulike situasjoner med mange ulike personer slik at kunnskapen blir generalisert og brukbar i hverdagen til barnet.

Sanna og performativ kommunikasjon

«Den performative kommunikasjonen etableres når barnet på en hensiktsmessig måte kan variere sine kommunikasjonsuttrykk for å oppnå bestemte mål. Uttrykksformen i performativ kommunikasjon er en samordning av kroppsbevegelser, arm- og håndbevegelser, blick og lyd» (Johansson, 2001, s.14).

Fram til Sanna var 4 måneder, fokuserte vi på å få til et godt samspill og kommunikasjon, og at Sanna var med på alt familien gjorde. Ved fire måneders alder begynte vi med Karlstadmodellen. Hele familien lekte blikktreningsleker, bablet dialoger, hadde lydleker og lekte leker som trente felles oppmerksomhet. Boken «Performativ kommunikasjon» (Johansson 2001) ga nyttige og enkle tips som ble supplert med turer til leketøysbutikker for storesøster og mamma, der vi fant mange flotte taktile leker og lydleker! Sanna viste stor nysgjerrighet og vilje til kommunikasjon. All lek og trening ble gjennomført med et smil, unntatt liggepå-magen-øvelsene. Fysioterapeuten fulgte også opp med motorisk trening og veiledning. Da Sanna var 6 måneder, begynte en mer systematisk trening med spesialpedagog som veileder og gjennomfører hjemme hos oss. Jeg sydde

lyddokker, og babba, bibbi og bobbo ble kjære familie-medlemmer. Gjennom å øve samspill, etablere blikkontakt, lytte- og lydøvelser, sensomotoriske og kognitive leker trente Sanna og vi på den performative kommunikasjonen. Sanna selv var uten tvil motoren i arbeidet. Ved siden av oppmun-trende og positive venner og familie – «Så godt blikk hun har», «Se et smil!», «Så godt samspill dere to har!».

I forhold til storesøster tok det lang tid å få respons fra Sanna. Gjennom boken «Performativ kommunikasjon» (Johansson 2001) lærte vi å se de små skrittene; «oi, sjekk det blikket», «oi, se hva hun gjør med den leken», «oi, se hun koordinerer begge hender».

Sanger og regler gjorde «treningsstunden» morsom og hyggelig for alle. Sanna begynte sin performative kommu-nikasjon i en alder av 10 måneder da hun skulle begynne i barnehagen. Vi fortsatte videre med leker og tips fra boken «Performativ kommunikasjon» da hun begynte i barne-hagen fordi Sanna trengte mer kontroll over håndbeve-gelsene (bl.a. for å kunne gjøre tegn). Vi så også at lekene/ programmet fungerte godt i overgangen hjem-barnehage. Fram til Sanna var 1,5 år hadde vi ett nytt tegn i uken som vi håndledet og brukte i alle relevante situasjoner, det syntes Sanna var gøy. I løpet av det første halvåret i barnehagen bablet Sanna aktivt, fulgte de andre barna oppmerksomt med blikk og jobbet mye med sin motoriske utvikling. 15 måneder gammel kunne hun sette seg opp helt selv.

Sanna og ordstadiet

«Ved slutten av fasen ordstadiet skal barnet ha et ordforråd som kan brukes til å forstå andre menneskers kommunika-sjon og til selv å uttrykke sine behov, følelser og tanker på en måte som andre kan forstå» (Johansson, 2001, s.15)

Hva betyr det å kunne et ord? Sanna lekte med å koble lyd til gjenstand og trene oppmerksomhet som grunnlag for begrepsinnlæring. Fram til hun var 20 måneder hadde vi vært igjennom lyttetrening med alle lyddokkene og begynte på ny runde med mer fokus på herming av lyd. Da vi begynte med ny runde, tok vi også med taktil lyd i lyttetreningen, b for babba etc. I ettertid ser vi at det har vært viktig for Sannas fonemutvikling.

Det å kunne et ord innebærer også å kunne formulere lyd eller tegn. På ordstadiet jobbet vi mye med imitasjon som



metode; både for bevegelser (tegn) og lyd. Dette var noe Sanna mestret godt, selv om det var vanskelig å gjøre tegnbe-vegelsene riktig. Hun var ikke alene, det viste seg at øvelsene var like viktige for barnehagepersonalet som for Sanna. Da Sanna var 20 måneder, kunne hun tegnene for spise, ferdig, spille, sove, hei, ha det, se, flink, nei, stå, mamma, pappa, Rakel og hoppe. Hun «sangtegn» også hele Lille Petter Edderkopp (klatre, hode, regne, sol, datt). Vi så at her var det bare å fylle på med tegn, hun tok imot det som kom! Dette året hadde Sanna nytt program to ganger i måneden.

Fra kontaktboken 28.01.07: «Sanna er ivrig på å lede hendene våre, ror til fiskeskjær med pekefingrene våre og drar store fisker! Gjør tegn for spille og sove og hermer friskt!»

Sammenhengen mellom kognitiv utvikling og språklig utvikling er sentral i Karlstadmodellen. For å beherske et ord/begrep, for eksempel en gjenstand, bør barnet være i stand til å mentalt kunne representere/forestille seg gjen-standen og en ide om at gjenstanden har en egen eksistens, altså ha et indre bilde av den uavhengig av om hun ser den.

Dette er utgangspunktet for alle forslagene om leker i språktreningen på ordstadiet; gjemmelek, sorteringslek, plukkelek, lottolek etc.

Det å lære seg språk fordrer at man har behov for språk. Gjennom ulike bøker på ordstadiet stimuleres barnets behov for språk. I ettertid har vi sett at bøkene i språktreningen også har vært viktige i lese- og skriveforberedelsen til Sanna. De var også viktige for oss rundt Sanna, fordi vi så at hun mentalt klarte å «lese» bøker som vi kanskje tenkte var for krevende for henne. Hun viste oss vei.

Tegnpermen til Sanna este ut til å omfatte et leksikon på tre bind i løpet av ordstadiet. Dette var egentlig et gedigent hint til oss om at hun var klar for neste fase. Men det vi så var en jente som tydelig likte tegnpermen. Hun satt og pekte og bablet og syntes det var stas med nye tegn. Tegnpermen fungerte også som et viktig kommunikasjonsmiddel for Sanna. Den var med overalt og startet mange samtaler mellom Sanna og andre i omgivelsene.

Sanger og regler har vært viktige i språktreningen. Sanna har elsket å synge og danse. Sangene har gjort at vi voksne har lært oss tegn, og de har fungert som hvilekjær i den daglige språktreningen. Sanna lekte seg gjennom ordstadiet. Ordekspløsjonen kom da hun var rundt 24 måneder med tegn, noen måneder senere med tale. Den første to-ordssetningen kom da hun var 26 måneder: «se båt».

På ordstadiet fant treningsprogrammene sin form. De ble brukt fra to til fire uker. Øverst i programmet var det bilde av et tog med Sanna som lokomotiv og vogner med leker, ord, tegn etc. Sanna likte godt en konsentrert trenings-/lekestund med en morsom voksen. Strukturen i treningen/leken ble også justert i takt med at Sanna i større og større grad selv kunne bestemme hva hun vil gjøre. Sanna bestemte på begynnelsen av timen hva hun ville gjøre først, og som nummer to, tre og fire. Når hun hadde valgt, måtte hun forholde seg til det, og ikke minst huske hvilken rekkefølge hun hadde bestemt.

Sanna og enkel grammatikk

I utviklingsfasen, da barnet har omtrent 50 ord, starter en rivende utvikling av barnets språk. Enkeltord skal bli til setninger, ordforrådet kategoriseres, lydssystemet skal danne grunnlag for produksjon av forståelige lyder for omver-

denen etc. I Karlstadmodellen heter denne fasen *enkel grammatikk*.

I ettertid er det enkelt å se at vi voksne var litt engstelige for å gå videre til fasen enkel grammatikk. Hvorfor det? Mange av oss likte ikke grammatikk på skolen. Overgangen til enkel grammatikk ga treningsopplegget en ny struktur. Sanna imiterte godt, lek og sanger og regler var integrert i hverdagen i barnehagen og hjemme. Sanna likte godt å leke og lære gjennom bøker og papirdokker, så de ble brukt som materiell i den nye strukturen som besto av øvinger knyttet til leksikon, pragmatikk, fonologi og grammatikk. Sanna var fortsatt den som bestemte rekkefølgen på det som skulle øves.

På denne tiden begynte jeg på veilederutdanning i Karlstadmodellen. Det førte til at vi begynte å jobbe enda mer systematisk med konkrete mål og evalueringer; «hvilket materiale fungerer?», «hvorfor når vi ikke målene vi setter opp?» – hele tiden med det for øye å lære mer, ikke nødvendigvis å nå målene. Vi fikk også et nytt fokus på pragmatikk og generalisering. På småbarnsavdeling (1–3 åringer) i barnehagen fungerte dette helt fint. Alle leker med musene, apene, biene, sanger og bøker ble tatt ut på avdelingen etter at Sanna hadde lært seg dem. I samlingene kunne hun også vise de andre barna noe hun kunne. På stor avdeling (3–6 åringer) ble dette vanskeligere. Det var flere barn, flere nivåer i barnegruppa, og materialet til Sanna ble ikke oppfattet som relevant i samlinger av pedagogisk ansvarlig. Løsningen ble smågrupper. Barna som var med i gruppene lærte både tegn og ble kjent med Sanna som en kompetent person i tillegg til å være en morsom lekekamerat.

Pragmatikken handlet mye om at Sanna gjennom språktreningen oppfattet seg selv som en som har noe viktig å si, samt å øve turtagning med tale og tegn og enkle språkhandlinger. Det ligger mer makt og glede i å utrykke en handling gjennom tale/tegn enn gjennom skriking og peking! Ikke minst fikk vi voksne øve oss på å tilpasse samtalene til Sannas nivå slik at hun opplevde kommunikasjonen som relevant. Etter hva jeg ser i kontaktbøkene brukte vi nesten ett år på å avlære oss å stille Sanna «dumme» spørsmål som vi selv visste svaret på, og gi henne tid/mikropauser til å svare. Ikke minst det at vi som voksne forventet treordssvar; jeg vil ha, jeg vil ikke, i stedet for ettordssvar var viktig. Vi ble

Alles rett til å få lære, utvikle og anvende språk er det sentrale i Karlstadmodellen.

også bevisste at vi som voksne i større grad måtte la Sanna velge reelt, og forvente at hun gjorde det; kjole eller bukse, kaviar eller leverpostei, klosser eller dokker? Gjennom leken i enkel grammatikk utviklet Sanna evnen til å uttrykke språklige handlinger som: jeg vil ha, jeg kan, kan jeg få, jeg er lei meg, jeg er mett osv. Sanna var i utgangspunktet ikke så interessert i å kommentere omgivelsene sine, men etter ett år var det hun som ledet an kommenteringen i baksetet; «se kua!», «der hund!», «jeg ser Rema!». Sanna trente også på å ta initiativ i samtalen og gi ekspanderende respons, med oss voksne som bevisste rollemodeller. Dette har uten tvil vært den fasen som har vært mest krevende for oss rundt Sanna. Vi måtte virkelig jobbe med hvordan vi så på henne som individ og kommunikasjonspartner, og i takt med vårt arbeid utviklet hun en identitet som en som absolutt hadde sitt å si både om stort og smått! «Jeg klarer alt», sier Sanna fortsatt.

Sannas leksikon var på den tiden veldig uorganisert. Alle ord og begreper fløt rundt hverandre, det var ingen struktur i de tre sprengfulle tegnpermene. Det gjorde Sannas jobb med å bruke ordene lite effektiv og hensiktsmessig. Vi satte i gang med å kategorisere begrepene hun allerede hadde i over-, under- og sidekategorier. Manglet det ord, fylte vi dem inn der det var hensiktsmessig. Vi lekte særlig med kategorisnurrer, et hjul som snurrer på en plansje med ord som tilhører samme kategori. Vi brukte også klosser, lotto og puslespill med kategorier. Vi benevnte ordene med å kategorisere; fargen rød, formen rund, tallet 3 etc. Videre begynte vi å jobbe strukturert med CDI (Communicative Development Inventories (norsk versjon ved Universitetet i Oslo 2008)) (Fenson, mfl., 1993) som veiviser for hvilken retning ordforrådet hennes skulle. I mars 2009, rett før hun var fire år, brukte hun 70 % av ordene i CDI, 46 % av dem med tegn og 54 % med talespråk. Vi tok denne kartleggingen ut på grafer

og den fungerte illustrerende slik at både barnehagen og PPT forsto hvilken betydning tegn hadde for nyinnlæring av begreper for Sanna. Det førte til at vi begynte på nytt med håndledning i innlæring av nye tegn og brukte tegn mer i hverdagen. Vi så at når vi brukte tegn, ble tempoet satt ned i talen vår, og Sanna forsto mer av innholdet. I denne fasen følte vi oss ofte utilstrekkelige. Vi klarte ikke å møte Sannas behov for nye ord og tegn. Når Sanna skulle fortelle lengre historier, ble det ofte oppramsing av familiens navn og navn på venner. Ordene til å fortelle hadde hun ikke.

Lydtreningen skiftet nå karakter. I tillegg til fortsatt å bygge opp fonemsystemet og regler for hvordan lydene kombineres med hverandre, trente Sanna mer på å produsere og diskriminere lyder. Musene Misse, Nisse, Sisse og Lisse, biene i, æ, a, å, o og apene ykke, unge, ukke, usje og økke husker vi fremdeles. Sanna begynte også leke med vokalgubbene A, I, O (vokalkontraster) som hoppet på stor og liten trampoline som en første introduksjon til betoning/prosodi. I tillegg begynte vi med håndalfabetet for å tydeliggjøre de ulike lydene for Sanna, det hadde stor betydning! Lydproduksjon og fonemsystemet var en utfordring for henne. Tunga ville ut mellom fortennene, og det var vanskelig å vite hvor lyden egentlig kom fra i munnen.

Da Sanna var nesten fire år, fikk hun ganeplate som gjorde treningen enklere. Ganeplate er en gom laget etter avstøpning av barnets gane med små skruer. Avhengig av hvilken lyd som trenes, plasserer man skruer i hullene. Disse fungerer som en mistet plombe i forhold til tungen, tungen vil bort og kjenne på skruen(e). Med ganeplaten kunne vi snakke om hvor lyden ble laget, hvor skruene var i munnen, og hun fikk en konkret opplevelse av lyd i munnen. Ganeplate var stas, og det var aldri noe problem å vite hvilken lyd de hadde trent i barnehagen. Vi kunne høre ttttt, dddd eller mmmmm rundt omkring i huset på kvelden. Under barne-



tv satt hun med ganeplate i såkalt passiv trening. Med ganeplata ble fonologitreeningen mer strukturert. Sanna fikk lytte-trening, bevissthetstrening, prosoditrening og uttaltetrening både på fonemnivå, stavelsesnivå og ordnivå.

Alle ordene fikk en struktur gjennom kategoriseringen, men Sanna trengte en annen struktur på ordene også. Hvilken rekkefølge skulle egentlig ordene settes i for å gi mening? Hun begynte å leke med den enkle grammatiske strukturen substantiv-verbal (SV), og senere substantiv-verbal-objekt (SVO). Som støtte for å lære de grunnleggende reglene for hvordan ordene settes sammen i meningsfylte setninger, fikk hun farger og former. Rød firkant = objekt, blå

firkant = verbal, rød sirkel = subjekt. På ordkortene var det bilder på den ene siden og ordbilder på den andre. Bøkene om trollet, damen, heksen etc. som hopper, løper etc. fungerte godt for Sanna. Hun skrev setninger med ordkortene, pseudoleste setningene i riktig leseretning og lærte matching av ordkort og form. Hun var veldig stolt av alle bøkene sine! Første runde hadde fokus på verbet (alle agentene løp, alle agentene sov). Senere byttet vi om på bøkene slik at det ble bøker om hekse som løp, hoppet, sov etc. En typisk øvelse med fokusvariasjon som kjennetegner mye av materialet i Karlstadmodellen. Parallelt med dette utviklet Sanna treordssetninger. Først i nyinnlæringen og så gjennom repe-

Den pedagogiske strukturen omfatter tre faser; forberedelse, nyinnlæring og generalisering.

tisjoner i dagliglivet. Det var ikke enkelt. Når setningene ble lengre, var tunga enda mer i veien, men hun ga seg ikke. I løpet av ett og et halvt år begynte hun å bruke treordsstrukturen subjekt-verbal-objekt. I løpet av denne perioden lærte Sanna å kommentere det som skjedde i spesifikke situasjoner og det som akkurat hadde skjedd.

Språkmiljø og tegnkommunikasjon

Så enkelt, så viktig og så vanskelig! I Karlstadmodellen er bruk av tegn som supplerende og alternativ kommunikasjon viktig. Det lille barnets taleapparat er ikke modent i tidlig alder, men barnet har allikevel et stort behov for å kommunisere. Da kan tegn være formen.

Identiteten som en som kommuniserer utvikles tidlig med tegn. Senere brukes tegn som støtte for nyinnlæring av begreper og som støtte for å huske ord og lengre setninger. «Slepp inte tecknen!» sier Irene Johansson. Vi startet med tegn til tale da Sanna var et par uker. Først med det lille vi lærte av fysioterapeuten, deretter av spesialpedagogen som kom inn da Sanna var 6 måneder. Da Sanna var 8 måneder, fikk vi tilbud om et tegn-til-tale kurs i kommunen. Så fulgte en stri tid hvor vi kopierte, klippet og limte tegn fra Aschehougs tegnordbok inn i tegnperm, som illustrasjoner i bildebøker og på saker og ting i huset. Ukens tegn avsluttet vi etter Sannas ordeksplasjon. Det var mer hemmende enn stimulerende at vi ikke klarte å fylle på nye tegn etter Sannas behov. Vi ga aldri opp. Vi så at tegnene var viktige for Sanna. Hørte hun nye ord, så hun på hendene våre for «forklaring».

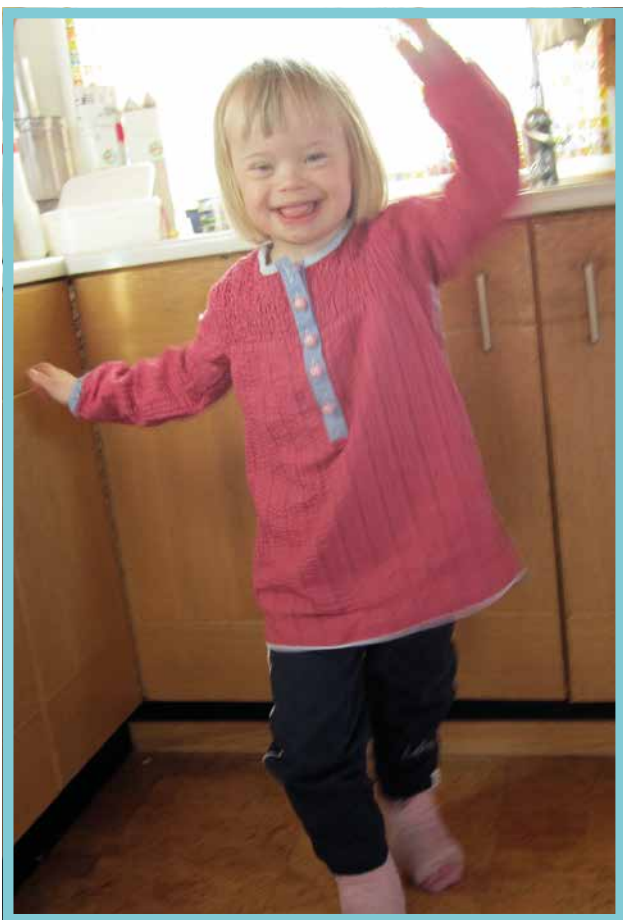
Høsten 2008, da Sanna var tre og et halvt år, fikk vi programmet Dagligspråk (A. Høgli, Dagligdata) som tegnsætter vanlig skrift med tegn. O himmel! Bøker ble tegnsatt, tegnplansjer kom opp over hele huset og i barnehagen. Men fortsatt fikk vi ingen opplæring i tegn av kyndig personale. Først to år etter, høsten 2010, kom vi inn på Signo

kompetansesenter. Der var det veiledere med engasjement og kunnskap om tegn som ASK (Alternativ og supplerende kommunikasjon) og konkret tegnkompetanse. I ettertid er det som om vi har sittet og lest bruksanvisning for å lære å kjøre slalåm i alle disse årene. Det å lære tegn er å lære et nytt språk. Man må være i landet der språket snakkes for å internalisere det. Nå bruker vi tegn som en naturlig del av kommunikasjonen i familien og ikke utelukkende til Sanna. Og akkurat som vi snakker i hele setninger, anstrenger vi oss for å tegne i hele setninger. Selv om Sanna snakker forståelig, bruker hun tegn aktivt både når hun lærer nye begreper og når hun skal huske ord i lengre setninger. Vi har vært urolige for hvordan skolen ville forholde seg til tegn, men med tilgjengelig og god tegnopplæring tilpasset Sannas nivå, tror vi det skal gå bra. Personalet får også være med til Signo kompetansesenter på tegnkurs.

Sanna og utbygd grammatikk

Da Sanna var fire og et halvt år begynte hun å øve på utbygd grammatikk. Grunnstrukturen i tre-ordsetningen (SVO) var automatisert, og hun trengte flere regler og strukturer for å sette sammen alle ordene hun nå behersket i lengre og meningsfylte setninger. I normalutviklingen er det 3–4-åringer som får dette behovet. Normalvarierte 4–5-åringer bruker alle morfemer og bruker alle ordklasser i fullstendige setninger (Espenakk, mfl., 2007). Det tok litt tid før vi voksne skjønte at utbygd grammatikk med adverb, preposisjoner og pronomen hørte hjemme i barnehagen og ikke på skolen. Nettverket fikk også en aha-opplevelse da vi skjønte makten som ligger i konjunksjonen *og*!

I utbygd grammatikk benyttes fargede ordkort som viktig støtte for barnet. Nå fikk alle ordklassene farger; adjektiv = oransje, preposisjoner = lilla, konjunksjoner = grønn. Sannas abstraksjonsnivå var høyere slik at ordkort med bilder og



«Jeg klarer alt», sier Sanna fortsatt.

form ikke lenger ble brukt, kun ordkort (alle firkantede) med ordbilder. Det var en stor overgang! I ettertid ser vi at øvelsene Sanna gjorde i utbygd grammatikk var like mye trening av nyttige strategier for innlæring som konkret kunnskap om grammatikk, pragmatikk, begreper og fonologi, både for henne og oss voksne.

Vi så også at kortidsminnet hennes ikke var stort nok til å takle lengre setninger. Det er vanskelig å huske 4-, 5- og

6-ordssetninger når man ikke husker mer en 3 elementer, derfor ble minnetrening også lagt inn i programmet som en viktig forutsetning for utbygd grammatikk. Vi voksne hadde fortsatt en utfordring med å legge til rette for nyinnlæring av begreper. Vi fikk ikke til å ligge skrittet foran Sanna. Hun hadde ikke begreper til å benevne omgivelser og hendelser i livet sitt. Da Sanna var fem år, hadde hun hele ordforrådet i CDI (737 ord) på plass i tillegg til mange flere ord. Kartleggingen stoppet opp da Sannas leksikonutvikling begynte å ta fart. «Normale» femåringer kan bruke rundt 4000 ord aktivt (Bredtvedt, 2007). Vi voksne trengte også nye strategier for begrepsinnlæring. I de neste årene skulle vi prøve og forkaste ganske mange strategier og har vel enda ikke kommet helt i havn.

Øvelsene i utbygd grammatikk omfatter de vanligste grammatiske strukturene og reglene for tre-til-seks-ordssetninger i norsk språk; samordnede setninger, nektende setninger, relative bisetninger, aktiv-passiv setninger. Gjennom ulike leker; scener med papirdukker, lotto, kortspill og bøker lærte Sanna grammatiske regler ved å øve fargestrukturer og skrive og lese setninger med fargede ordkort. Morfemene som angir genitiv, plural, tempus, ubestemt-bestemt form og gradsbøyning kom også inn i treningen ved at vi når vi skrev setningene med ordkortene, føyde til riktig endelse med tusj og med bokstavtegn på ordkortene. I tillegg viste bokstaver med håndtegn seg å være viktig. Noen ganger trente Sanna i smågrupper, men hun trivdes best alene i konsentrert trening med voksen, opptil en time om gangen kunne hun holde på (og gjør det fortsatt). Og igjen viste Sanna oss at det bare var å kjøre på, vi voksne hadde flere vanskeligheter med alle begrepene og strukturene enn Sanna.

I pragmatikken øvde Sanna seg på å beskrive, stille spørsmål og føre lengre samtaler med flere turtagninger. Rollelek med pratebobler med papirdukker var stor stas i dette arbeidet og gikk fort ut på avdelingen der hun stadig oftere var en likeverdig partner i leken, både ved å komme inn i leken ved hjelp av språket og bli i den. Vi voksne måtte med jevne mellomrom justere våre forventninger til kommunikasjonen med Sanna.

Fra kontaktboken oktober 2009: I dag sa Sanna ved middagsbordet – kan jeg vann få?

Sanna leser lett

Sommeren før siste år i barnehagen hørte vi at Sanna brukte en rekke ulike grammatiske regler på fire- og femord-setninger i dagligtalen. På tide å tenke videre; lese og skriveforbereding. Også dette var litt nytt for oss voksne, lese og skrive, er ikke det det man gjør på skolen? I nettverk på habiliteringen i august skjønte jeg hvilken kraft det ligger i lesing og skriving for barn med Downs syndrom. Da jeg fortalte om årets mål, at Sanna skulle lese enkle ord (ved syntese), ble det stille.

Overgangen til øvelsene i boken «Les lett» (Johansson, 2006) innebar en ny struktur på programmet nok en gang, men solid basert på strategiene fra utbygd grammatikk. Vi fortsatte med fonologitrening med ganeplate og puttet lek-sikon og grammatikk inn i forslagene til lesepakker i boken.

I pragmatikken dette året har Sanna trent på å gjenfortelle historier og det hun har opplevd og hørt i løpet av dagen. Det å gjenfortelle først tre og så fem sekvenser i en historie har vært krevende, men artig. Dagboken med bilder har blitt stadig morsommere å bruke når man kan gjenfortelle også det som har skjedd utenfor bildene. Sanna har også begynt å lyve og tulle med historiene. Igjen har vi voksne måttet justere våre forventninger og holdninger til Sanna. Man kan utmerket ha en lengre samtale om abstrakte ting som venner og rettferdighet, og om saker som har hendt eller skal hende. Av og til går turene med adekvate svar som bare det, andre ganger er det litt vanskeligere å holde den røde tråden. I begrepsinnlæringen er tegn og ordbilder like viktige som før, i tillegg ser vi at tankekart kan bli viktigere fremover og over i skolen.

Prosodien er en større utfordring, særlig for oss voksne, men etter mange år har vi nå skjont at dette er vanskelig, rett og slett. Uten lange vokaler er det vanskelig med betonte stavelser og ord. Vi har gått tilbake til prosodiøvelsene i boken «Enkel grammatikk» (Johansson, 2001), de er fortsatt morsomme og nyttige. Nå løper vi og rutsjer lange vokaler og over stigende og synkende lyder, og sakte, men sikkert betoner Sanna flere og flere ord både på tre og fire stavelser.

Hva skal til for å lære å lese? Det mest åpenbare er at man må ha en identitet som en som leser og skriver. Sanna har alltid vært glad i å lese bøker, så hun hadde et godt utgangspunkt. Det å skrive er verre, håndmotorikken er ikke slik

at hun kan skrive med hånden, derfor la vi opp til skriveøvelse med bokstaver fra datamaskinen, og klippe bokstaver fra ukeblad. Hun har laget ulike skrivebøker med vennenes navn, familiens navn, jeg-bok og skrivebok med o, i. Det har vært et mål at Sanna kunne skrive en S på tegningene sine når de andre skriver navnene sine, løsningen ble imellomtiden at Sanna limer kopierte bokstaver på tegningene sine, for stove navnet sitt kan hun.

Det å lese bokstaver innebærer en fonologisk bevissthet, at til hver bokstav hører en lyd. Siden Sanna har lekt med lyd og taktile bokstaver siden hun var 8 mnd, hadde hun et godt utgangspunkt for dette. Sanna har spilt lotto med store og små bokstaver og etter hvert med samme bokstav i mange ulike fonter. Kortlek med å få par med store og små bokstaver har også vært morsomt.

Karlstadmodellen baserer sin lese- og skriveforberedende trening på flere metoder og foreslår å trene lesing og skriving parallelt. Lese- og skriveutviklingen går fra pseudolesing, til liksomlesing, til å kjenne igjen noen ordbilder, til logografisk lesing (leser hele ord) og alfabetisk lesing (lyderer ord sammen), fasen ortografisk lesing er en kombinasjon av logografisk lesing og alfabetisk lesing. Leseutviklingen foregår som språkutviklingen hele livet. Etter at man har lært å avkode ord og setninger, følger en konsolideringsfase, faktalesing, studielesing og kreativ lesing. Barn i 10-årsalderen bruker en kombinasjon av ordbilder og syntese i sin lesing. Man må altså både ha et visst forråd av ordbilder og knekke lesekode (analyse-syntese). Sanna har brukt ordbilder aktivt siden hun var 3.5 år, og gjennom lesepakken ble dette aktualisert gjennom først ordbildematching (form-form) og deretter matche ordbilde (form) til bilde (mening). Rebussetninger som består av både ordbilder og bilder har vært nyttige på vei mot leseridentiteten.

Analyse-syntese har Sanna benyttet siden hun var 3.5 år gjennom å sette ordbilder sammen til setninger. Nå fortsatte denne øvelsen i lesepakken, og i tillegg begynte hun å jobbe med analyse-syntese med bokstaver til ord. Ved å prøve systematisk mange ulike lyder for å finne den rette har hun både lekt og tullet med lyder og lært seg en nyttig strategi i sin videre læring; får jeg ikke rett første gang, så får jeg prøve en gang til... Når dette skrives, leser Sanna enkle to- og trebokstavers ord; ro, do, ti, mæ, bær, lys.

Gjennom å fargelegge ulike ark med bilder av Anne og Ole med tilhørende setninger (ulikt fokus avhengig av Sannas behov/lesepakke; eksempelvis adjektiv, pronomen eller genitiv) har Sanna først blitt kjent med relevante ordbilder og begreper, deretter har hun lagt rebussetning med både ordbilder og bilder, for deretter å «skrive» setningene med ordkort både med rammesetninger (bare ett ord mangler) og fritt med alle ordene. Sidene settes sammen i en bok, som Sanna kan lese helt selv! Det er stor stas, og lillesøster Kamilie er veldig imponert av at Sanna leser bøkene sine for henne. Lesebøkene øves inn etter to ulike strategier, fra tekst til bilde og fra bilde til tekst. Nå har Sanna flere strategier å lene seg på i sin videre lese- og skriveutvikling.

Arbeidet med «Les lett» har vært lettere å generalisere på avdelingen i barnehagen. Dette er jo aktiviteter som alle skolestartere nyter godt av i en barnehage som har språk som satsningsområde. Det at lesing og skriving som alt annet språk er en sosial aktivitet, var en tankevekker. Lesing og skriving gir jo ikke mening uten en sosial kontekst.

Det vært utrolig lærerikt og spennende å se de små skrittene og det store arbeidet Sanna legger ned i sin språkutvikling. Både faglig og menneskelig er det et arbeid på linje med en toppidrettsutøvers prestasjon. Vi leste for en tid siden en brosjyre om trisomi 21. Der sto det at barn med trisomi 21 har reduserte forutsetninger for å lære. Da sa storesøster: –Det stemmer ikke mamma. Sanna kan lære alt, det tar bare litt lengre tid!

Karlstadmodellen og det formelle rammeverket i Norge

Som sertifisert veileder i Karlstadmodellen er jeg som leserne sikkert forstår, ingen nøytral vurderer av modellen. Jeg har imidlertid selv opplevd modellen som svært nyttig i språktreningen av min egen datter og har derfor gjennom denne artikkelen hatt lyst til å dele mine erfaringer.

Jeg synes også at forholdene i Norge ligger godt til rette for å bruke Karlstadmodellen i språktrening. Verdigrunnlaget beskrevet i St.meld. 16 (2006–2007) *...og ingen sto igjen og hang* og St.meld. 18 (2010–2011) *Læring og felleskap* er sammenfallende med Karlstadmodellens fokus på tidlig intervensjon, systematisk tilnærming, og språk som en grunnleggende ferdighet i forhold til videre utvikling. Prinsippene for familiesentrering og likeverdig foreldresamarbeid er

sammenfallende med St.meld 18 og veileder for spesialpedagogisk hjelp (Utdanningsdirektoratet, 2009). Individuell plan og ansvarsgruppen er et godt utgangspunkt for nettverkstankegangen i Karlstadmodellen. Konkrete mål og resultat fokus som St.melding 18 og veileder om spesialpedagogisk hjelp anbefaler, går som hånd i hanske med de verktøy Karlstadmodellen gir. Verdigrunnlaget baserer seg på verdiene som gjengis i diskriminerings- og tilgjengelighetsloven, FNs barnekonvensjon art 13 og 17, samt FNs Salamancadeklarasjon fra 1994.

Når det gjelder den praktiske organiseringen av arbeidet med modellen, passer strukturen med PPT som rådgivere, utøvende spesialpedagoger 3–10 timer i uka og et tilrettelagt språkmiljø for å fremme generalisering meget godt med. Vi har organisert alt arbeidet med Karlstadmodellen innenfor Fredrikstad kommunes ordinære tilbud. Spesialpedagogen (senere støttepedagogen og jeg i samarbeid) har utviklet program, barnehagens personale og støttepedagog har gjennomført program og tilrettelagt for generalisering. Støttepedagogen har hatt tid til å tilpasse materiell i sin arbeidstid og knep det med tid har vi gjort jobben hjemme. Sanna har hatt samme timetall for spesialpedagogisk hjelp som andre barn i sine enkeltvedtak, men hun har hatt flere vedtaksfestede timer når det gjelder tegnopplæring for oss foreldre og i barnehagen.

Individuell plans (IP) overordnede mål og delmål har vært et godt rammeverk for Sannas språktrening etter Karlstadmodellen. Vi har siden første IP, da Sanna var ett år, hatt som mål at Sanna skal ha et forståelig og relevant talespråk på linje med sine jevnaldrende ved skolestart. Det har vært et viktig og forpliktende mål både for oss som foreldre og for kommunen. Vi har brukt kommunens verktøy for IOP og plan for spesialpedagogisk hjelp, og i tillegg har vi hatt periodeprogram som vi har diskutert på månedlige samarbeidsmøter mellom spesialpedagog, støttepedagog, barnehage og foreldre. Dette har redusert behovet for andre møter. For sakkyndige i PPT har Karlstadmodellens analytiske tilnærming til språkets bestanddeler vært en støtte både når det gjelder den sakkyndige vurderingen og tilråding med hensyn til mål, organisering og tiltak. For barnehagen har modellens metodiske tilnærming vært en utfordring i forhold til hvor fritt det pedagogiske opplegget kunne

være. Sanna trenger å forberede det som skal skje i samling. Da må innholdet planlegges i samarbeid mellom støttepedagog og pedagogisk leder. På den andre siden har barnehagen grepet sjansen og utviklet både liten og stor avdeling til språkavdelinger. Uavhengig av Sanna nyter alle barn godt av den språkkompetansen som nå er i barnehagen. Og den er betydelig.

Vår erfaring er også at det ligger betydelig kraft i et godt samarbeid mellom barnehage, spesial/støttepedagog og foreldre.

Karlstadmodellen fremover

Jeg ser på mine besøk til andre barnehager og offentlige dokumenter at det er stort fokus på språk, språkposer, språkbok, språksatsninger etc. Det er stor enighet om språk som grunnleggende ferdighet for videre opplæring og deltagelse i samfunnet. Det synes også som om det er stor enighet om betydningen av tidlig innsats, strukturert og kontinuerlig språktrening. Karlstadmodellen kan tilby tankegodt og verktøy som grunnlag for språktreningen for barn med språkvansker, men også andre barn i barnehage. Særlig minoritetsspråklige barn kan ha nytte av modellen og metodikken. Verdigrunnlaget i Karlstadmodellen kan synes å ha betydning i en tid der inkludering og likeverd er på alles lepper, men praksis viser stadig flere spesialskoler, spesialklasser, ulike skolebaser og gruppeinndeling. Den helhetlige tilnærmingen til språket som fenomen er en annen styrke. Karlstadmodellen kan tilby et perspektiv som ikke bare omfatter grammatikk, artikulasjon, begrepsinnlæring eller fonologi som enkeltdele, men som en helhet som sammen virker kunnskapsgenererende og utviklende for barnet. Og ikke minst, modellen kan tilby en struktur og systematikk jeg enda ikke har funnet andre steder i Norge. Praktiske anbefalinger til språktrening i veiledere og bøker er ofte generelle og ikke systematisert i et langsiktig løp.

Karlstadmodellens bruk av tegn som alternativ og supplerende kommunikasjon har også bidratt til at det nå utvikles læremateriell på norsk. I løpet av 2012 vil Karlstadmodellens tegn- og språkkurs «ett skritt foran» være tilgjengelig i Norge gjennom et prosjekt ved Statped Møller Trøndelag. I St. melding 18 varsles det om at man vil endre opplæringsloven slik at rett til nødvendig opplæring i ASK

(blant annet norsk med tegnstøtte) blir lovfestet også for barn uten hørselshemming.

Kunnskapsgrunnlaget for Karlstadmodellen i Norge består for det meste av gode erfaringer gjort i en rekke barnehager og skoler av dyktige pedagoger og foreldre. I noen kommuner er Karlstadmodellen en etablert praksis bl.a. for barn med trisomi 21, og i andre kommuner er det mer personavhengig hvem og hvordan modellen tilbys. I Norge er det nå 21 sertifiserte veiledere, ytterligere 8 er under utdanning. I Statped er det 8 sertifiserte veiledere. Sørlandet kompetansesenter, Statped Vest, Spesialpedagogisk senter Nordland og Statped Nord bruker Karlstadmodellen aktivt i sitt arbeid. Gjennom sitt arbeid har de gjort studier på ganeplate, taletrening og nettverk i Karlstadmodellen (Rognlid, 2007). Det synes klart at det er på tide at det settes i gang ytterligere forskning om Karlstadmodellens effekt, metodikk og praktiske verktøy. Ikke minst mener jeg kraften som ligger i Karlstadmodellens familiesentrering bør dokumenteres ved forskning.

I Norge jobber vi for å etablere en norsk avdeling av den internasjonale Karlstadmodellforeningen (IAKM). Vi håper den kan bidra til fortsatt spredning av modellen til barnehager og skoler, fortsatt språkutvikling og likestilling for barn med språkvansker, og kunnskapsøkning om modellen i Norge både gjennom formidling og forskning.

Avsluttende kommentar

Jeg hører på Sanna og hennes to søsken i ivrig rollelek; – jeg vil være mamma, jeg vil være tante Tone Lise, jeg vil være lillebror! Det er tre likeverdige, kompetente og fantasifulle barn som bruker hele seg i samspillet og leken. På seks år har Sanna bygget språket sitt lyd for lyd, ord for ord, regel for regel, og selv skapt mening og innhold i sin språkbruk. Takket være et språk hun kan bruke til å lære, leke, uttrykke seg og kommunisere med, og bevisste strategier for å takle nye og ukjente ting, er Sanna veldig klar for skolestart. Og den fantastiske språkreisen fortsetter...



Denne reisen hadde ikke vært mulig uten Sanna selvfølgelig, samt Inger Sunde, Målfrid Navestad, Venke Bråten, Veronica Thoresen, Marie Ødegård, Inger Olsen, Renate Sørensen, Tone Lindbøl, Øystein Torkelsen og Guro Tendal fra Fredrikstad Kommune, Elin Johannesen i Omberg barnehage, Mette Høili, Mona Andersen, Mette Gro Johansen, Hanne Svendsen, Lene Severinsen og Anette Johansen fra Roselia Barnehage, Ena Catherina Heimdahl og Veronika Trenum Berg fra Barnehabiliteringen i Østfold, fysioterapeut Liss Næsheim, koordinator og helsesøster Marie Vølle, Irene Johansson og medstudenter på veilederutdannelsen i Karlstadmodellen. Mormor og morfar Ragnhild og Trond Hjørnevik, onkel Jon Olav Hjørnevik, tante Sofie Lund Danielsen, Annike Torkildsen, Nils Olav Næss, farmor og farfar Margit og Sivert Stene, gode venner, onkler, tanter og søskenbarn. Og ikke minst, Rakel, Kamille og Inge Nes!

REFERANSER

- ESPENAKK, U. MFL.** (2007): *Språkveilederen*. Bredtvet kompetansesenter.
- FENSON, L., DALE, P.S., REZNICK, J.S., THAL, D., BATES, E., HARTUNG, J.P., PETHICK, S., & REILLY, J.S.** (1993). *The MacArthur Communicative Development Inventories: User's guide and technical manual*. San Diego, CA: Singular Publishing Group.
- FN** (1989) *Barnekonvensjonen*.
- FN** (1994) *Salamanca-deklarasjonen om funksjonshemmede barn*.
- JOHANSSON, I.** (2001). *Språkutvikling hos barn med språkvansker 1, Performativ kommunikasjon* tekstbok. Infovest forlag
- JOHANSSON, I.** (2001). *Språkutvikling hos barn med språkvansker 2, Ordstadiet* tekstbok. Infovest forlag
- JOHANSSON, I.** (2001). *Språkutvikling hos barn med språkvansker 2, Ordstadiet* bildebok. Infovest forlag
- JOHANSSON, I.** (2001). *Språkutvikling hos barn med språkvansker 3, Enkel Grammatikk, tekstbok*. Infovest forlag
- JOHANSSON, I.** (2001). *Språkutvikling hos barn med språkvansker 3, Enkel Grammatikk, bildebok*. Infovest forlag
- JOHANSSON, I.** (2006). *Les Lett, Tekstbok*. Infovest forlag
- JOHANSSON, I.** (2006). *Les Lett, Bildebok*. Infovest forlag
- JOHANSSON, I.** (2006). *Utbygd Grammatikk. Språktrening enligt Karlstadmodellen. Teori*. Hatten Forlag
- JOHANSSON, I.** (2006). *Utbygd Grammatikk. Språktrening enligt Karlstadmodellen. Arbeidsbok*. Hatten Forlag
- STORTINGSMELDING NR. 16** (2006–2007). ...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring.

ROGNLID, W. (2007). *Med kartet i hodet og kompasset i munnen: kan pedagogisk bruk av ganeplater bidra til et bedre talespråk for barn med Downs syndrom?* Masteroppgave i spesialpedagogikk.

Universitetet i Tromsø

STORTINGSMELDING NR. 18 (2010–2011). Læring og fellesskap, Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov

UTDANNINGSDIREKTORATET (2009). Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning.

Lyst til å skrive i spesialpedagogikk?

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

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

Bruk adressen:

redaksjonen@spesialpedagogikk.no

Hvor mange av dine elever leser bedre med lydbøker?



I nesten alle klasser finnes elever med dysleksi.
Gratis lydbøker fra NLB kan gjøre lesing lystbetont!

NLB er et statlig bibliotek underlagt Kulturdepartementet. Vi tilbyr litteratur på lyd til alle som har problemer med å lese trykt tekst og vanlige bøker.

- Velg blant 15 000 titler til barn, ungdom og voksne, både fag- og skjønnlitteratur
- Skolen eller den enkelte elev kan låne
- Bøkene sendes portofritt i posten og trenger ikke returneres

For mer informasjon se www.nlb.no, eller kontakt oss på tlf: 22 06 88 10, eller e-post: utlaan@nlb.no



NLB samarbeider med Foreningen !les



Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø

AV GRETE DALHAUG BERG



Denne artikkelsamlingen er primært retta mot studentar på masternivå i spesialpedagogikk og pedagogikk, står det i forordet. Det er nok mange av oss som underviser på dette nivået, som er glad for nettopp denne boka. Det er fagmiljøet knytt til Senter for atferdsforskning ved Universitetet i Stavanger som står bak denne fagboka.

Boka består av 8 kapittel som tek føre seg sentrale sider ved tidleg intervensjon og systemretta arbeid for eit betre læringsmiljø. Det som kjenne-teiknar artiklane, er at dei både er forskingsbaserte, grundige og konkrete. Dette gjer at artiklane vil vere viktige bidrag til masterstudentane sin kunnskap. Boka har tema som angår både barnehage og skule, og det er ein styrke slik eg vurderer det. Det er viktige tema som vert presentert i artiklane, og boka har ei fin oppbygging som gjer den god å lese.

I innleiingskapittelet som er skriva av redaktørane, vert tema om tidleg intervensjon og systemretta arbeid presentert og sett i kontekst, saman med eit oversyn over dei ulike artiklane. Boka har gjennomgåande grundige literaturlistingar etter kvar artikkel. Dei ulike kapitla startar med eit samandrag, og det er ein fin måte å skape nysgjerrige lesarar på. Eg synes alle forfattarane har lukkast med dette. I kapittel 1 har G. R. Vaaland skriva om det første møtet og den gode starten si betyding for klassa som sosialt system. Her vert omgrepa diskutert og eksemplifisert, og kapitlet er på mange måtar skriva som ein mal som kan følgjast; godt dokumentert i forskning og eit godt språk.

Skolen sitt møte med foreldre sitt behov er det neste kapittel i boka. E. Westergård har skriva om dette viktige temaet på ein god og ryddig måte. Ho har makta å fokusere på tema utan at det vert for mykje peikefinger, men ei grundig innføring i korleis etablere den gode kontakten og korleis både foreldre og lærarar opplever dette møtet. I kapittel 3 blir vi introdusert for *Krise på Furuli skole*, der Størksen & Roland presenterer eit tema som mange vil kjenne seg igjen i. Dei tek for seg skulen og dei små og store krisene, gjengmiljøet og ikkje minst tiltaka. Særleg vekt vert det lagt på korleis vi skal analysere og forstå det som skjer i eit skulemiljø og kva ansvar den enkelte vaksne har. Her trur eg mange kan få gode tips.

Kapittel 4 har *Utvikling av håndbok i klasseledelse* som tema. U. V. Midthassel er forfattaren, og ho har lang erfaring i arbeidet med klasseleiing. Dette kapitlet inneheld viktige drøftingar som er nyttige for skulen og læraren i arbeidet med klasseleiing. Eit tema som mange er opptekne av og som vert grundig drøfta og dokumentert i artikkelen.

Evalueringsstøtte i skolens innovasjonsarbeid – en illustrasjon er et kapittel av forfatterne S. Ertesvåg & T. Havik. Innovasjonsarbeid er viktig for endring i skulen, og mange synes dette er eit krevjande område. Derfor er det bra at denne artikkelen setter søkjelyset på dette arbeidet og ikkje minst behovet for å evaluere tiltak undervegs. Dette er oftast det som manglar i dei tiltaka som vert sett i verk i skulen. Med gode døme og grundig drøfting syner forfattarane behovet for å implementere tiltak som omfattar heile skulen.

U. V. Midthassel & E. Roland tar i kapittel 6 opp temaet mobbing. Her presenterast mobbeprogrammet Zero. Både bakgrunn for programmet, forskning omkring effekten og bruken og mulighetene som programmet gir, er med. Kanskje kunne artikkelen hatt meir om mobbing, men den gir eit godt bilete av den dokumenterte effekten av mobbeprogrammet. I kapittel 7 er tema *De utfordrende barna*, med forfatterne P. Roland, H. Fanderem & I. K. Løge. Her omtalast eit systemretta prosjekt i barnehagen,

der tidleg innsats er hovudfokus. Artikkelen har både omtale av prosjektet, døme på arbeidsmåtar og case frå praksisfeltet. Dette vert grundig og godt drøfta, og eg vil tru at mange finn gode råd her. Dei mange case som er omtala, kan bidra til større grad av gjenkjenning for alle som arbeider i barnehagen. Det siste kapittelet i boka har tema om *leiing*. Det er S. Ertesvåg & P. Roland som er forfattarar. Her drøftar dei korleis leiing kan verke inn på implementeringa av skuleomfattande intervensjonar. Med bakgrunn i døme frå Respekt programmet, gir artikkelen mange perspektiv til å forstå kva som skjer og kva som betyr noko i skulen. Det gis en grundig gjennomgang og god dokumentasjon i forskingsresultat.

Denne fagboka vil eg anbefale. Den er grundig og forskningsbasert, den er omfattande på sentrale tema og den har godt språk. Kombinasjonen av døme frå praksisfeltet, forskingsresultat og drøftingar med avslutning på kvart kapittel om *vegen vidare*, gjer at eg trur denne boka vil bli godt motteken av studentar. Eg anbefaler også boka til skular og barnehagar.

Unni V. Midthassel, Edvin Bru,
Sigrun K. Ertesvåg, Erling Roland (red).

**Tidlig intervensjon og
systemrettet arbeid
for et godt læringsmiljø**

Universitetsforlaget, 2011
ISBN: 9788215018508

168 sider

spesialpedagogikk

Annonsefrister og utgivelser 2011–2012

Nr	Annonsefrist	Utgivelsesdato
10 2011	14. november	09. desember
1 2012	2. januar	27. januar
2 2012	30. januar	24. februar
3 2012	27. februar	23. mars
4 2012	16. april	11. mai
5 2012	21. mai	15. juni
6 2012	7. august	31. august
7 2012	3. september	28. september
8 2012	1. oktober	26. oktober
9 2012	29. oktober	23. november
10 2012	19. november	14. desember

C.Lidz, R. H. Jepsen & M.A. Hem

ACFS-no

Dynamisk kartlegging av kognitive funksjoner
(3–5 år)

ACFS-no er et nytt dynamisk testverktøy.

ACFS-no viser læringspotensialet og lærer barnet sentrale kognitive funksjoner. 6 deltester om klassifisering, mønster, gjenfortelling, sekvensminne, perspektivtaking og planlegging.

KURS våren 2012

- ACFS-no kurs: Voss, 26.–27. januar og 24.–25. april.
- TONI-4 kurs: Oslo, 13. februar.
- GRUNNLAGET kurs: Oslo, 13.–14. februar.
- Basis for inclusive education: Voss, 10.–16. juni.
- CAS sertifiseringskurs: Voss, 19.–20. januar og 8.–9. mars.
Lillehammer, 19.–20. april. Trondheim 10.–11. mai.
- CAS tolkning og tiltakskurs, Voss: 9.–10. februar.


**PEDVERKET
KOMPETANSE**
www.pedverket.no

www.pptest.no
www.pedverket.no



VADSØ KOMMUNE

Ped/psyk rådgiver/ spesialpedagog

Ved kultur, utdanning og oppvekst tilknyttet Vadsø Familiesenter er det ledig følgende stillinger:

- 100% fagstilling som ped./psyk.rådgiver/spesialpedagog med tiltredelse snarest
- 100% fagstilling som ped./psyk.rådgiver/spesialpedagog med tiltredelse 1. august 2012.

For nærmere informasjon, ta kontakt med: Enhetsleder Grethe Pleyrn, tlf. 78 94 24 01/ mob 924 90 740, e-post:

grethe.pleyrn@vadsokommune.no

eller fagleder Bjørn Tennebo Jensenius,

tlf. 78 94 24 08/mobil 415 73 588,

e-post: bjorn.jensenius@vadsokommune.no.

For fullstendig utlysningstekst, se www.vadsokommune.no.

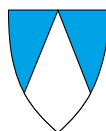
Søknadsfrist: 01.12.11, stilling 75/11.

VADSØ KOMMUNE

Postboks 614, 9811 VADSØ Telefon 78 94 23 00, Telefaks 78 94 23 09
postmottak@vadsokommune.no www.vadsokommune.no



Jobbnorge.no



Nesodden kommune

Nesodden kommune, med sine ca 17.000 innbyggere, er en attraktiv bo-kommune som ligger med sin lange kyststripe mot Oslofjorden og Bundefjorden. Attraktiv, fordi den er vakker og landlig, med god og rask kommunikasjon til og fra Aker brygge i Oslo og Lysaker i Bærum. Her er turterreng både sommer og vinter, mange badestrender, rikt kulturliv og et godt skole- og barnehagetilbud. I Nesodden kommune skal det være godt å bo i alle livets faser.

Det er ca 1200 ansatte i Nesodden kommune. Som ansatt nyter du godt av våre gode låne-, pensjons- og forsikringsordninger, bedriftsidrettslaget vårt og personalhytta på fjellet. Vi leverer avanserte tjenester, med krav til høy kvalitet i alle ledd. Derfor trenger vi deg med god kompetanse og ønske om videre utvikling. Vår visjon er «sammen skaper vi det gode livet»

Støttepedagog/støtteassistent m/norsk tegnspråk Sak 11/2881

Kystkommunen Nesodden, med sitt rike kulturliv og nærhet til skog og sjø, søker nye medarbeidere til de kommunale barnehagene. Barnehagene har alle god beliggenhet med store utearealer og mulighet for å benytte naturen som leke og læringsarena. Det arbeides aktivt med å utnytte den enkelte barnehages særegne kvaliteter. Nesodden kommune er en av Oslos nabokommuner og har hyppige fergeavganger til Lysaker og Aker brygge. Kommunen har eget kursopplegg knyttet til kompetanseløftet. Kursene er gratis for ansatte i kommunale barnehager

50% fast stilling som støttepedagog/støtteassistent med tilleggskompetanse i norsk tegnspråk. Tiltredelse 1.1.2012, p.t. Munkestien barnehage

Kompetansekrav:

Søker må beherske norsk tegnspråk. Det er ønskelig med erfaring fra arbeid med barn (gjernepedagogisk kompetanse).

Øvrige kvalifikasjonskrav:

Vi ønsker en engasjert medarbeider som

- har evne og vilje til samarbeid med andre faginstanser
- kan og vil ta ansvar
- kan lytte og er utadvendt
- er god til å vise omsorg
- er fleksibel

Vi tilbyr:

- gode låne- og forsikringsordninger
- ulykkesforsikring
- godt arbeidsmiljø
- IKT verktøy i alle barnehagene
- et bredt fagmiljø og mulighet for kompetanseheving
- bedriftshytte og bedriftsidrettslag

Personlig egnethet vil bli vektlagt.

Lønn: Etter hovedtariffavtalen.

Ved tiltredelse må gyldig politiattest ihht. Barnehageloven fremlegges.

Søknadsfrist: 02.12.2011

Nærmere opplysninger: Styrrer Gry Engstad 66 96 61 60

Ønsker du å søke stillingen, må du benytte vårt elektroniske søknadsskjema, som du finner på vår nettside: www.nesodden.kommune.no
Vitnemål og attester skal ikke vedlegges, men vil bli etterspurt ved innkalling til et evt. intervju.



Sør-Varanger

- en grensesprengende kommune

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

PP-tjenesten

Logoped

- Saksnr.: 11/2208

Det er ledig 1/1 stilling som logoped.

Saksbehandler [2. gangs utlysning]

- Saksnr.: 11/1319

- 1/1 fast saksbehandler stilling
- 1/2 vikariat som saksbehandler til og med 30.06.2012 med mulighet for forlengelse eller fast tilsetting.

Barnevernet og PP-tjenesten

Konsulent/veileder

- Saksnr.: 11/2266

Det er ledig 1/1 stilling som konsulent/veileder.

Fullstendig utlysning vil du finne på www.svk.no

Søknadsfrist: 9. desember 2011

Jobbnorge.no



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

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

Tegn abonnement nå!

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

Kr 450,- for ordinært abonnement for 10 nummer.

Du kan bruke epost: redaksjonen@spesialpedagogikk.no

Spesialpedagogikks nettsider:

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



www.spesialpedagogikk.no

Spesialpedagogikk, Postboks 9191 Grønland, 0134 Oslo

bidragsytere: **Edvin M. Eriksen** er leder for PPD for Sør-Troms regionen og har i tillegg de siste årene hatt et prosjektansvar for «Bedre gjennomføring» i Statped Nord. Han har også tidligere bidratt med fagartikler til Spesialpedagogikk om litt ulike tema. **Gunn Tove Minde** er utdannet sosiolog og arbeider som førstelektor ved Vernepleierutdanningen ved Høgskolen i Harstad. Hun har erfaring både fra skolefeltet og helse- og sosialtjenesten. Hun har særlig interesse for temaer knyttet til samisk og nordnorsk problematikk overfor avmektige og underprivilegerte grupper/kategorier. **Silje Mæhle** er utdannet sosiolog og arbeider ved Avdeling for helsefag ved Høgskolen i Harstad. Hun har også erfaring fra kommunehelsetjenesten og som rådgiver i NAV med yrkesrettet attføring og veiledning av ungdom. **Maila Inkeri Olsen** er allmennlærer og har master i spesialpedagogikk. Hun er avdelingsleder ved Bråten skole og er også fagbokforfatter. **Marit Tørstad**, er cand.ed./spesialpedagog og klinisk pedagog og arbeider nå som leder av ambulant team ved Bråten behandlingssenter. **Børge Holden** er psykologspesialist og dr.philos. Han arbeider i Habiliteringstjensten i Hedmark og i Stavanger kommune, og har skrevet flere fagbøker og en rekke artikler. **Karianne Hjørnevik Nes** er sertifisert veileder i Karlstadmodellen og mor til Sanna, et barn med trisomi 21 som hennes artikkel omhandler. **Siv Hillesøy** er utdannet førskolelærer, audiopedagog og har hovedfag i pedagogikk. Hun er ansatt som seniorrådgiver ved Statped Vest hvor hun primært jobber med veiledning til foreldre og barnehager som har barn med cochleaimplantat. Hun er også ph.d.-kandidat ved Universitetet i Stavanger og holder på med et prosjekt hvor forskningstema er «Vilkår for deltakelse i barnehage». **Grete Dalhaug Berg** er førstelektor ved Institutt for pedagogikk ved Høgskolen i Volda. Hun underviser ved masterutdanninga i spesialpedagogikk og har arbeidet med tema tilpassa opplæring som koordinator for Nettverk for tilpassa opplæring.

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

***Individuelle opplæringsplaner – mye brukt, men lite utforsket:** Carl Christian Bachke er førstelektor på Institutt for psykososiale vansker ved Universitetet i Agder.*

***Utdanningskompetanse hos innsette i norske fengsel:** Terje Manger, Ole-Johan Eikeland og Arve E. Asbjørnsen er alle medlemmer av forskningsgruppa for kognisjon og læring ved Universitetet i Bergen.*

***Mobbing i barnehagen:** Kari Nergaard arbeider som høgskolelektor ved Dronning Mauds Minne, høgskole for førskolelærerutdanning i Trondheim. **Hvem vet best hvor skoen trykker:** Per Egil Mjaavatn har skrevet en forskningsartikkel om psykisk helse blant elever i 7. klasse.*