

07 spesialpedagogikk

2013 årsabonnement kr 450,-

04 To modaliteter – flere språk 30 PPT i spenningsfeltet mellom intensjon og praksis
53 Lærerlivskvalitet – erfarne læreres opplevelse av skolehverdagen – *fagfellevurdert artikkel*



PP-tjenesten og systemisk arbeid



Ellen B. Ruud

Det har i flere artikler i Spesialpedagogikk den siste tiden vært mye fokus på og bekymring over den stadige økningen av elever som mottar spesialundervisning i skolen. Til tross for utdanningspolitiske føringer for økt bruk av tilpasset undervisning og inkludering og mindre spesialundervisning, har trenden heller gått motsatt vei. I dag får nesten hver tiende elev i skolen en eller annen form for spesialundervisning.

Et av tiltakene som skal forsøke å motvirke denne tendensen, er at PP-tjenesten skal jobbe mer systemisk opp mot skolene de har ansvaret for. PPT er ifølge Opplæringsloven § 5-6, andre ledd, pålagt å hjelpe skolene i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling for å legge opplæringen bedre til rette for elever med særskilte opplæringsbehov. Tross press på PP-tjenesten mot å arbeide mer systemisk, viser ferske tall fra Utdanningsdirektoratet at individrettet arbeid fremdeles står for nesten 80 prosent av tidsbruken.

Gunnar Sandve drøfter i sin artikkel noen av årsakene til at det er slik. Han påpeker at dette blant annet har med interne forhold i PPT å gjøre, dvs. at de ikke har vært så endringsvillige eller utviklingsorienterte som de kanskje burde. I tillegg har jo også skolene visse forventninger til PPT sin rolle, og de aller fleste henvisningene dreier seg stadig om enkelte elever skolen mener har behov for en utredning, sakkyndig vurdering og enkeltvedtak. Sandve hevder derfor at så lenge styringsverktøy, tradisjon og organisasjonsforståelse er som den er, både i tjenesten selv og for brukerne av tjenesten, vil en endring være vanskelig å gjennomføre. Han mener derfor det må en lovendring og endrede styringsverktøy til, for at PPT kan bidra til at man når de utdanningspolitiske målene om mer inkludering og tilpasset undervisning.

Likevel er det ting som tyder på at det tross alt skjer en del utviklingsarbeid både i PPT og ellers. Blant annet viser to artikler i denne utgaven av Spesialpedagogikk noe av denne tendensen. I artikkelen til Karl-Petter Endrerud og Heidi Marie Høydal ved PPT og Oppfølgingstjenesten i Ringerike, beskriver de eksempel på hvordan man kan jobbe systemisk med inkludering ved hjelp av Problemløsningsmodellen i klassemøter og i veiledning av pedagogisk personale.

I en annen artikkel har Nina Grini og Hanne Jahnsen kartlagt utbredelsen av såkalte ambulerende team, dvs. lokale kompetansesenter for inkludering på kommunalt nivå som arbeider mot flere skoler i kommunen. Disse teamene arbeider hovedsakelig med skolemiljøet og inkludering for å forebygge konflikter og atferdsvansker. Teamene er som oftest organisert som egen virksomhet under skoleeier, og PP-tjenesten har i varierende grad bidratt i utviklingsprosessen av disse teamene.

Bare fremtiden vil vise hvor veien går videre både når det gjelder lovverk, organisering og måter å arbeide på i PP-tjenesten. Kanskje landskonferansen for PPT, 21. november vil gi noen føringer for utviklingen fremover.

Ellen B. Ruud

Ellen Birgitte Ruud

Utgiver

Utdanningsforbundet

Redaktør

Ellen B. Ruud

ellen@spesialpedagogikk.no

Markedskonsulent

Hilde Aalborg

ha@utdanningsnytt.no

Design

Tank Design AS

Trykk

07 Gruppen AS

Spesialpedagogikk

Hausmannsgt. 17, Oslo

Postboks 9191 Grønland

0134 Oslo

Telefon 24 14 20 00

redaksjonen@spesial-

pedagogikk.no

www.spesialpedagogikk.no

Annonser

Hilde Aalborg

Telefon 24 14 23 53

ha@utdanningsnytt.no

Abonnement og løssalg

Telefon 24 14 23 53

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.)

Utgivelse

8 nr pr år

Gj.sn. opplag 7500 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».

Forside: iStockphoto

Årgang 78

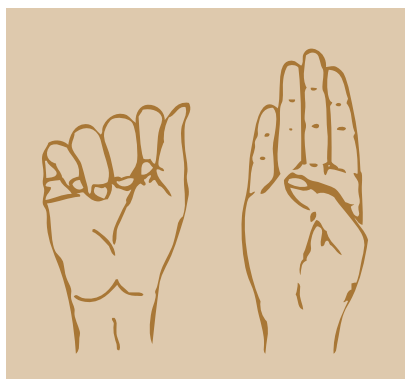
ISSN 0332-8457





Det er fullt mulig for barn som har cochlea-implantat å lære flere språk, og det er ikke bare mulig, men en stor fordel, å lære foreldrenes morsmål.

artikkel side 04



- 4 **To modaliteter – flere språk. Flerspråklighet hos barn med cochleaimplantat fra minoritetsspråklige familier**
Ellen Ravndal, Per Egil Mjaavatn
og Aase Lyngvær Hansen
- 15 **Barn med flere funksjonsnedsettelse og cochleaimplantat**
Heidi Elisabeth Kittelsen, Anne Beate Borud
og Lill-Johanne Eilertsen
- 28 **Spesialundervisning, tilpasset opplæring og god klasseledelse**
Hege Busterud
- 30 **PPT i spenningsfeltet mellom intensjon og praksis. Kan PP-tenesta arbeida med inkludering som overordna mål?**
Tore Gunnar Sandve
- 39 **Ambulerende team – lokale kompetansesenter for inkludering**
Nina Grini og Hanne Jahnsen
- 47 **Problemløsning i gruppe – i klassemøter og i veiledning av pedagogisk personale**
Karl-Petter Endrerud og Heidi Marie Høydal
- 53 **Lærertilvskvalitet – erfarne læreres opplevelse av skolehverdagen**
Hilde Larsen Damsgaard
- 65 **Bokmelding**
- 66 **Kunngjøringer/annonser**

To modaliteter – flere språk. Flerspråklighet hos barn med cochleaimplantat fra minoritetsspråklige familier

Mange barn med cochleaimplantat (CI) bruker både tegnspråk og talespråk. Foreldre som har et annet morsmål enn norsk, er ofte i tvil om hvilket språk de skal snakke til sine barn. I denne artikkelen argumenteres det for flere fordeler CI-brukere har av å lære foreldrenes morsmål i tillegg til tegnspråk og norsk.

Ellen Ravndal arbeider som styrer i Møller barnehage i Statped midt.

Per Egil Mjåvatn arbeider som førsteamanuensis ved Pedagogisk institutt, NTNU.

Aase Lyngvær Hansen arbeider som FoU-koordinator i Statped midt.

Vi møter Kamiran og hans mamma utenfor barnehagen. Lille Kamiran sitter i vogna si. Han er 3,4 år og har cochleaimplantat som han fikk lyd på for vel ett år siden. Han holder en banan i handa. Kamiran har gjort en viktig oppdagelse. Han ser opp på mamma, «måz» sier han. Så snur han seg mot førskolelæreren og uttaler «banan». Han snur seg mot mamma igjen og sier «måz», som betyr banan på kurdisk sorani.

Noen minoritetsspråklige foreldre som bosetter seg i Norge og får barn, stiller spørsmål om hvilket språk de skal snakke til barnet sitt. De fleste får råd om å snakke sitt eget morsmål, hvilket kan ha mange fordeler som vi skal komme inn på i denne artikkelen. Når barnet er født døvt og får cochleaimplantat, knyttes det enda mer usikkerhet til dette spørsmålet. Dette gjelder også for barn som har nedsatt hørsel og får høreapparater. Vil barnet med de utfordringene det har i denne situasjonen, være i stand til å tilegne seg flere språk? Det finnes lite teori på dette området, og det var derfor interessant å se nærmere på situasjonen til CI-opererte barn fra minoritetsspråklige familier (Malmquist og Mosand 1996, Vonen, 2006, Valvatne og Sandvik, 2007). For å forsøke å finne noen svar ble det gjort en studie av to barn med cochleaimplantat som hadde tre verbalspråk å forholde seg til, foreldrenes morsmål, norsk talespråk og norsk tegnspråk.

Verbalspråk er språk som er fullverdig og som er bygget opp med fonologi, morfologi, syntaks og semantikk. Dette gjelder for alle de språkene som blir omtalt i denne artikkelen. Det vil si både for norsk tegnspråk, kurdisk sorani, somali og norsk talespråk.

Cochleaimplantat

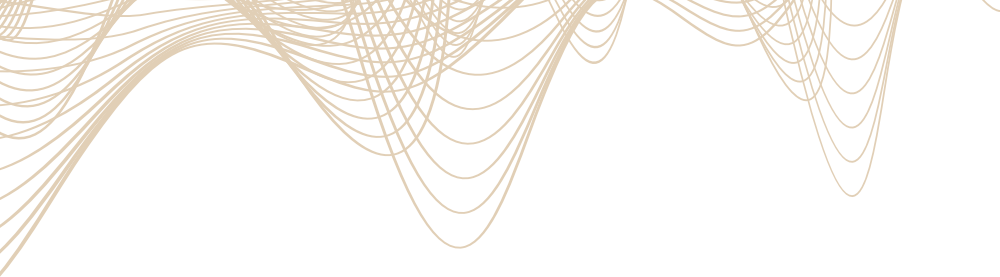
Cochleaimplantat (CI) gir døve mulighet til å høre, og regnes av mange som ett av de største medisinske framskritt de siste femti årene (Lazard, Giraud, Gnasia, Meyer & Sterkers, 2011). Det har skjedd en rivende utvikling i CI-teknologien. Det gis stadig bedre muligheter for å oppfatte og å produsere tale for brukerne (Cole og Flexer, 2011).

Det er likevel viktig å poengtere at CI ikke gjør døve til normalthørende. Mennesker med CI har fremdeles nedsatt hørsel og hvor godt personen greier å nyttiggjøre seg lyden, varierer individuelt. Hørselstap forhindrer språklydene i å nå hjernen, og det er hjernen vi egentlig hører med. Det er der lyden tolkes. For å fortolke den noe forvrengte lyden et CI gir som meningsfull, kreves høyere kognitive funksjoner. De sentrale prosesser i hjernen spiller en avgjørende rolle for forståelse av lyd gjennom CI (Lazard et al., 2011). Nervesystemets utvikling er avhengig av at det stimuleres og tas i bruk på et tidlig tidspunkt, slik at det dannes synapser.

I hjernen hos et barn som får mange inntrykk og opplevelser, skapes det stadig nye forbindelser. Det er nødvendig at barnet «bades» i språk. Det må ha så mange repetisjoner som mulig i ulike situasjoner i dagliglivet (Cole & Flexer, 2011; Lazard et al., 2011). Studier av barn som har fått CI i ulike aldre, viser en sensitiv periode hvor det auditive systemet er spesielt plastisk og har mulighet til å oppnå nesten normal sentral modning. Denne modningen kommer som et resultat av bruk av CI (Sharma et al., 2007 gjengitt hos Lazard et al., 2011). Den sensitive perioden foregår før fylte tre og et halvt år (Lazard et al. 2011). Det er en stor fordel dersom barnet får implantat på et tidligere tidspunkt. Wie (2007) gjorde en studie der det kom fram at taleoppfattelse gjennom CI korrelerte høyest med hvor mye CI ble brukt til daglig.



*Cochleaimplantat
(CI) gir døve
mulighet til
å høre.*



Deretter fulgte variablene IQ, språk og kommunikasjonsform, implantattid og opplæringssted. De brukerne som ble implantert tidlig i livet, hadde en raskere vekst enn de som ble implantert senere. En annen faktor som hadde betydning, var foreldrenes holdninger til bruk av CI. God foreldrestøtte kan bidra til økt taleoppfattelse.

Når en ser på et barns talespråkutvikling, er det vanlig å ta hensyn til hørealdre. Det vil si tiden det er gått siden barnet fikk CI med lydtilkobling. Det vil altså være et sprik mellom barnets kronologiske alder og dets hørealdre (Estabrooks, 2006).

Kommunikasjon

Grunnlaget for alt språk er kommunikasjon. I denne artikkelen tar vi et dialogisk perspektiv på språk, språkutvikling og læring. Språkutvikling og læring skjer i interaksjon, enten det er i dialog mellom levende stemmer som er til stede der og da, eller de lærendes dialog med tekster som er uttrykk for stemmer (Vygotsky 1978, Bakhtin 1981, Rommetveit 1996, Linell 1998). Stemmene er også i interaksjon med kulturen som omgir dem. Linell (2009) setter menneskers kommunikative handlinger inn i en større sammenheng, og beskriver dialogisme som en epistemologi som omfatter menneskelig handling, kommunikasjon og kognisjon. Linell er tydelig på at dialogisme representerer en mot-teori til, og innebærer en kritikk av, det han kaller monologiske teorier. Dette gjelder særlig perspektivene innen strukturell språkvitenskap, hvor det hevdes at ord eller andre ressurser i språket får sin bestemte mening innenfor systemet i det enkelte språket og hvor situerte ytringer får sin mening bestemt av individuelle talere av dette enhetlige språket.

Forskere som arbeider innenfor den dialogiske tradisjonen, studerer autentisk språkbruk og er opptatt av å finne ut av relasjoner mellom diskurs og kontekst og interaksjon mellom sinnet og fysiske og sosiale omgivelser. Mening får en mer sentral plass innenfor forskning i det dialogiske paradigmat enn innenfor det monologiske. Kommunikasjon dreier seg om meningsskapende aktiviteter og er å forstå som en «mellom-prosess» heller enn som en «fra-til-prosess» (Matre, 1997). Dialogene som vi ser på i vårt prosjekt, er også klart meningsskapende aktiviteter, enten barna kommuni-

serer med andre barn i barnehagen, eller de er i dialog med noen av de voksne som jobber der.

Overordnet kan man si at det dialogiske perspektivet på språk og læring beskrives ved å skille mellom «språk som form» og «språk som handling». Mens mye av den tradisjonelle språkvitenskapen har vært opptatt av språket som system, dvs. noe som har fast form, er et dialogisk perspektiv opptatt av hvordan vi bruker språk i samhandling med andre. Handlingsperspektivet står sentralt i dialogismen, og Linell understreket at en generell teori om menneskelig meningsskapning må være basert på handling (Linell 2009). Vi kan ikke bare se på språk som et avgrenset fenomen, vi må se på språkhandlingen som et resultat av tenkning og kognisjon. Intensjonen og handlingen blir det primære for mennesket. For å gjennomføre denne språkhandlingen, trenger mennesket redskap som gjør at den eller de som man er i interaksjon med, kan respondere på språkhandlingen og føre interaksjonen videre. Vi snakker derfor ikke om språkinnlæring som en enveisaktivitet med innlæring av ord som skal telles og registreres, men om meningsskapende handlinger mennesker imellom.

Mennesker som ønsker å meddele noe, har en mening med det. Meningsskapsprosessen og diskursen rundt den er alltid gjensidig avhengig av kontekst. Meningen med ytringer skapes av ytringenes forhold til språkbrukerne og kommunikasjonssituasjonen, alt dette som gjerne betegnes med termen kontekst. Derfor er studiet av språket i bruk uløselig knyttet til studiet av mening og kontekst (Svennevig, 2009). Språket fungerer altså ikke isolert fra andre handlinger. Kontekster er ikke statiske beholdere for ideer, tanker og interaksjoner, men endres dynamisk med deltakernes kommunikative og kognitive aktiviteter. De er heller ikke bare «eksterne» ting og omstendigheter som omslutter kommunikasjonen. De er ikke bare perifere og tilfeldige fenomener eller tilleggfenomener.

Linell deler inn i ulike hovedklasser av kontekster: Det kan dreie seg om konkrete situasjoner, være kontekster, bakgrunnskunnskap, kulturkunnskap eller felles historie fra tidligere samtaler. Vi kan aldri si at vi ikke har en situasjon, dvs. noe som befinner seg utenfor enhver situasjon. Det å forstå tilsynelatende dekontekstualiserte tegn og symboler, er også handlinger, praksiser og aktiviteter som inngår i bestemte

I tillegg til å gi sosial trygghet og identitet, kan det å være flerspråklig også gi andre fordeler.

situasjoner – dvs. er situerte (Linell 2009). Barna i vår undersøkelse forholder seg til her-og-nå situasjoner i barnehagen, men de viser også at de kan gå utenfor den konkrete konteksten og innlemme kulturkunnskap og felles historie fra tidligere situasjoner i sin kommunikasjon med andre, det være seg voksne eller barn.

Streeck, Goodwin og LeBaron (2011) ser på hvordan mennesker organiserer kroppsbevegelser og snakk når de interagerer i en materiell verden. De ser på hvordan man koordinerer lingvistiske ressurser med kroppslige ressurser (blikk og gester) for å få fram sammenhengende/logiske og tydelige/forståelige (språk)handlinger. Her påvirker også fysiske omgivelser, artefakter, teknologi og ikke-lingvistiske tegnsystemer den sosiale interaksjonen.

Vi skal senere vise eksempel på hvordan en far bruker både språk, prosodi og kroppslige ressurser som rytme og nærhet i sin interaksjon med sitt barn.

Basert på videoopptak vil vi integrere semiotikk, lingvistikk, sosialantropologi og kognitiv psykologi i mikroanalytiske observasjoner. Slik får vi et rammeverk for analyse av meningsproduksjon og organisering av sosial interaksjon i de komplekse og heterogene omgivelsene som et moderne liv bringer. Materialet som ligger til grunn for vårt prosjekt, er videoopptak av to barn med nedsatt hørsel fra minoritets-språklige familier. Vi følger dem i barnehagen og hjemme sammen med familien og ser på hvordan de samhandler og skaper språklig mening i interaksjon med sine omgivelser.

Kommunikasjonskompetanse

Det tidlige samspillet mellom foreldre og barn er av grunnleggende betydning for kompetansen barnet utvikler når det gjelder det å kommunisere med andre. Evnen til å kommunisere er avgjørende for et menneskes livskvalitet. Dette gjelder i alle kulturer. Barnet går inn i dialog med sine foreldre allerede ved fødsel, så tidlig som i sin første time kan barnet ta etter foreldrenes ansiktsuttrykk og gester (Bråten, 2004). Barnet har medfødte evner og anlegg som er helt unike. Sensitive foreldre vil tidlig oppdage dette. Barnet blir derfor ikke en passiv mottaker, men bidrar aktivt til samspillet med sine nærmeste på et tidlig stadium. Dersom barnet lever i et samspill med sine omgivelser, vil dette fremme barnets kommunikative utvikling. En sensitiv mor er i stand til å tolke

barnets ulike måter å gråte på. Hun vil også kunne tolke barnets ulike ansiktsuttrykk og gester og på denne måten gi adekvate svar på barnets tidlige signaler. Her foregår en empatisk identifikasjon (Hundeide, 2001). Turtaking i kommunikasjon kommer til syne. Dette setter spor i hukommelsen og kan gjenkalles for bruk ved senere anledninger.

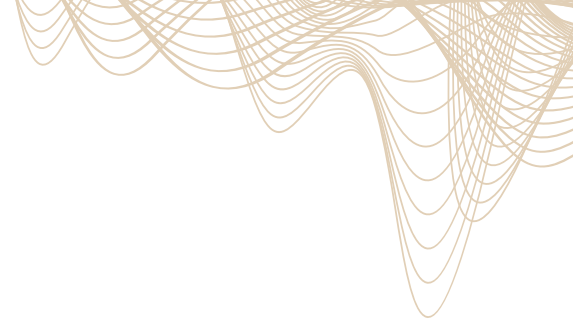
Kommunikasjonsutviklingen foregår trinnvis, der det første trinnet er beskrevet ovenfor. På det neste trinnet tar samspillet utgangspunkt i et objekt, og kommunikasjonspartnerne har felles fokus rettet mot dette. På det tredje trinnet tar partene i bruk symboler i form av et felles verbalspråk. Her begynner barnet å bli i stand til å ta den andres perspektiv. Enda mer avansert blir kommunikasjonen når barnet er mellom tre og seks år. Barnet har da nådd det fjerde utviklingstrinn og utvikler evnen til å sette seg inn i andres tanker og følelser på et metakognitivt nivå. Det prøver å forestille seg andre menneskers mentale prosesser (Bråten, 2004). Barn med CI er selvfølgelig intet unntak her.

Språk og identitet

Barnet preges av den virkelighetsoppfatning menneskene rundt det har. Språket i det kulturelle fellesskapet vil være preget av den verdioppfatningen medlemmene har. Medlemmene i en gruppe vil som regel ha den samme oppfatningen av hva som er riktig og galt, og om hva som er godt eller dårlig (Bråten, 2004).

Språket er en kulturfaktor som er av grunnleggende betydning for identitetsopplevelsen, for selvoppfatning og tilhørighet. Språket er avgjørende for hvordan man oppfatter og fortolker omverdenen. Når barna tilegner seg språket, overtar de også foreldrenes selvforståelse og fortolkning av livsbetingelsene (Aasen, 2002).

Individets identitet, som innebærer opplevelsen av tilhørighet og egenverd, forstås fra to synsvinkler. Gjennom signifikante andre får det enkelte barn utviklet sitt syn for sine særtrekk og også vurdering av disse og dermed av seg selv. Dette er det psykologiske aspektet ved identitet. Den kulturelle utvikling foregår samtidig med og innvevd i den psykologiske. Barnet tilegner seg tidlig sider ved den kulturen det selv, familien og vennekretsen er en del av. Den økende mestring av egen gruppes språk, av morsmålet, står gjerne raskt i fokus. Morsmålet har et verdiaspekt fordi



det er nært forbundet med språkgruppens grunnleggende livsforklaringer og med barnets tilgang til disse i identitetsutviklingen (Aasen, 2002). Vi har her forsøkt å angi hvorfor det er så viktig for barnet å ha et felles språk med sine foreldre og at grunnlaget for kommunikasjon legges i den aller tidligste barndom. De to barna i vår studie har et spesielt utgangspunkt i og med at de er født døve og har fått CI. Saxton (2010) sier at døve barn født av hørende foreldre som ikke før har lært tegnspråk, lever i et språklig vakuum.

Når barna har fått CI, betyr det at foreldrene har valgt at barna skal utvikle talespråk i tillegg til norsk tegnspråk. Tegnspråk viser seg å ha stor betydning for våre informanter, spesielt fordi de fikk CI på et relativt sent tidspunkt. Det er også viktig å lære foreldrenes språk, og skal de bo i det norske samfunnet og forholde seg til andre barn og voksne, er det viktig for dem å lære norsk talespråk.

Flerspråklighet

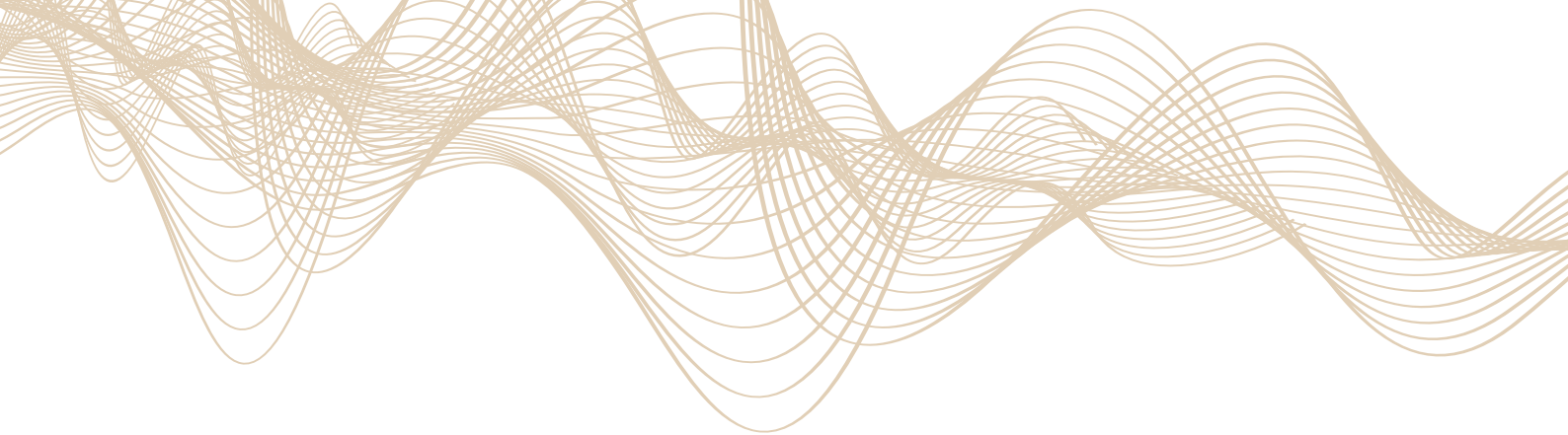
Mange barn vokser opp i et flerspråklig miljø og blir tospråklige eller flerspråklige. Bialystok og Craik (2010) viser i en oversiktsartikkel til omfattende forskning som dokumenterer at to- og flerspråklige barn står kognitivt sterkere enn enspråklige barn, og at denne positive effekten varer livet ut. Tospråkligheten styrker hjernens utøvende funksjon, og evnen til å planlegge, gjennomføre og avslutte handlinger økes. I de første leveårene utvikler barna sin problemløsningsevne gjennom det såkalte «executive-function system» (Delis, Kaplan & Kramer, 2001) som er lokalisert i prefrontal cortex. Det er funnet positive forbindelser mellom tospråklighet og evne til problemløsning og kreativ tenkning. Tospråklige barn synes å være mer avanserte generelt i sin kognitive utvikling enn enspråklige barn (Costa, Hernandez & Sebastián-Gallés, 2008). Det er også slått fast at tospråklige barn er bedre til å analysere lingvistisk innhold og er mer sensitive overfor aspekter ved den mellommenneskelige kommunikasjonen enn enspråklige barn. På den negative siden kan de ha et noe mindre ordforråd i hvert enkelt språk enn enspråklige barn. (Bialystok & Craik, 2010). Disse funnene er slett ikke overraskende sett i lys av at de tospråklige barna i sitt daglige liv har fått betraktelig mer trening i å analysere og oversette enn enspråklige

barn. Barnet blir i stand til å uttrykke den samme tanken på forskjellige språk og får derfor innsikt i at dets språk er ett av mange språkssystemer. Dette fører til oppmerksomhet overfor egne lingvistiske uttryksmåter (Cummins, 1984).

Forskning tyder på at den kognitive gevinsten ved tospråklighet er noe svakere ved tospråklige som bruker ett tegnspråk og ett muntlig språk, enn hos tospråklige som bruker to muntlige språk (Emmory, Luk, Pyers og Bialystok, 2008). En forklaring på dette kan være at tospråklige som bruker tegnspråk normalt, må undertrykke den ene modaliteten når de bruker den andre. Med dette som utgangspunkt er det tenkelig at barn med nedsatt hørsel som bruker tegnspråk og lever i et miljø med to muntlige språk (f.eks. norsk og et minoritetsspråk) vil profitere kognitivt på å lære to muntlige språk, i tillegg til at dette ofte vil være svært verdifullt for barnets sosiale utvikling.

Cummins (1984), sammenligner tospråklighet med et isfjell med to topper. De to toppene som stikker opp over havoverflata, symboliserer barnets to ulike språk med språklige ferdigheter som uttale, grammatikk og ordforråd. Under havoverflata har de to toppene en felles bunn. Her finnes språkkompetansen som er grunnlaget for de to toppene. Erfaringer med hvilket som helst av språkene kan promotere utvikling av kompetanse som ligger i bunnen for begge språkene. Øzerk (1996) forklarer dette med at bunnen av isfjellet består av kunnskaper, erfaringer, følelser og opplevelser knyttet til mennesker, objekter, handlinger og hendelser, og meninger, ideer og/eller sammenhenger mellom dem. Her dannes begrepene. Videre framholder Øzerk at det oppstår et gjensidig sirkulært forhold mellom språkene, idet førstespråket påvirkes av andrespråket, og andrespråket igjen påvirkes av førstespråket.

Weinreich (1968) diskuterer flere måter å kode begreper på i menneskets hjerne knyttet til måten en person har lært språket på. Dersom et barn lærer to språk i separate omgivelser, foregår en samordnet tospråklighet. Ordene i de to språkene blir holdt separat, og hvert ord har sin separate mening. Weinreich bruker følgende eksempel: dersom et barn lærer fransk hjemme og norsk på skolen, vil ordet «livre» få en litt annen betydning enn ordet «bok» fordi ordet «bok» representerer en annen type bøker enn ordet «livre».



Betydningen av ordet «bok» vil kunne være lærebøker, mens betydningen av ordet «livre» kan være bøkene som foreldrene leser for barnet hjemme.

Vårt prosjekt

Dataene i vår artikkel bygger på en studie av to barn med cochleaimplantat, av Ravndal (2012). Vi ville observere hvordan disse to barna brukte språk funksjonelt i sitt hverdagsliv i kommunikasjon med andre barn og voksne hjemme og i barnehagen. Det ble brukt videoobservasjoner som ble transkribert i ettertid. Tester ble ikke brukt da disse ofte gir et urettferdig bilde av barn i en slik situasjon, fordi testene oftest er bygd på majoritetskulturen i det landet testene er utviklet (Pihl, 2010). Da studien startet, var det yngste barnet tre år og to måneder og hadde en hørealdre på ett år, mens det eldste var nesten seks år. Han hadde da hørt i to år og ti måneder. Observasjonsperioden strakte seg over ett år, og observasjonene foregikk i ulike situasjoner i barnehagen og i barnas hjem.

Vi har gitt barna navnene Kamiran (3,2 år) og Abshir (5,11 år). Deres foreldre ga oss tillatelse til å observere deres barn for å studere barnas kommunikasjon i dagliglivet. Begge barna er født i Norge. Kamirans hørselstap ble oppdaget ved nyfødtscreening. Han fikk tidlig høreapparater, men nyttiggjorde seg i liten grad disse. Det ble oppdaget at hørselstapet var større enn først antatt, og han fikk CI da han var to år, med lydpåsetting da han var to år og to måneder. Hans foreldre er kurdere og snakker dialekten sorani.

Abshir er født døv, men hans hørselstap ble ikke oppdaget før han var nærmere tre år. Han fikk operert inn CI da han var tre år med lydpåsetting da han var tre år og to måneder. Hans foreldre er fra Somalia.

Begge guttene har gått i en tospråklig barnehage, der det benyttes norsk tegnspråk og norsk talespråk. Kamiran begynte i denne barnehagen da han var ett år, og foreldrene startet da på tegnspråkopplæring (norsk tegnspråk). Tegnspråk ble viktig for Kamiran, spesielt i den perioden da han ikke var i stand til å oppfatte talespråk. Han utviklet et verbalspråk og utviklet sitt begrepsapparat. Abshir begynte i den samme barnehagen like etter at han hadde fått CI. Også hans foreldre begynte på tegnspråkopplæring. Det

hastet svært med å gi Abshir et språk, og tegnspråk var det språket som var lettest tilgjengelig for han. Han hadde en bratt læringskurve. Etter CI-operasjon fikk begge guttene lyttetrening, og foreldrene deltok i et foreldreveiledningsprogram der foreldre lærer hvordan de på best mulig måte kan hjelpe barnet sitt til å bli oppmerksom på lyd og at lyd skaper mening slik at barnet kan utvikle tale (AVT).

Eksempler fra observasjonene

Observasjoner som viser omsorg/empati, tyder på at barna har hatt et godt tidlig sosialt samspill med sine foreldre til tross for mangel på verbalspråk før fylte to/tre år. I en av observasjonene prøver Kamiran å sette seg mellom Abshir og hans kamerat som spiller et spill på pc. Mange ville nok i denne situasjonen bedt den yngre gutten å flytte seg, men Abshir hjelper Kamiran med å finne en stol og gjør plass for han mellom seg og kameraten. Deretter viser han spillet til Kamiran. Vi ser i samme observasjon også at han forklarer ei jente som kommer til, hva de holder på med. I denne observasjonen er Kamiran på et så tidlig stadium i sin talespråkutvikling at han bruker en del proto-ord (overgang mellom babling og ord). Abshir bruker norsk talespråk og setter noen tegn til. I en annen observasjon, kommer Abshir i uteleken bort for å få hjelp til å finne ut hvorfor en venn av han er lei seg. Det er tydelig at han har medfølelse for gutten. Et tredje eksempel på at Abshir greier å sette seg inn i andres situasjon, er når Kamiran er lei seg fordi lastebilen han leker med, er ødelagt. Abshir hjelper han med å reparere lastebilen, samtidig som han verbalt gir Kamiran støtte. Her kommuniserer barna på norsk talespråk med noen tegn til.

Kamiran viser i en observasjon der han gjerne vil ha ei jente med i en aktivitet, en god strategi for dette. Han forsøker å gi henne leker, og gir også bort det han selv holder på med, samtidig som han verbalt med norsk talespråk, prøver å få hennes oppmerksomhet. Han viser i en annen observasjon at han er i stand til å vente lenge på tur. Han står tålmodig og venter på å få husken etter at han har fått forklart at det blir hans tur om en stund.

Som tidligere nevnt ble det ikke gjennomført testing av barna med grunnlag i at testene ofte er basert på norsk kultur og derfor kan gi et urettferdig resultat. Hvorvidt et barn kan

Det er fullt mulig for barn som har cochleaimplantat å lære flere språk, og det er ikke bare mulig, men en stor fordel, å lære foreldrenes morsmål.

fortelle noe uavhengig av situasjonen der og da, gir likevel et inntrykk av hvor langt barnet er kommet i sin språkutvikling. Flere observasjoner viser at Kamiran er i stand til å fortelle noe som er utenfor den aktuelle situasjonen, på alle sine tre språk. På tegnspråk forteller han en døv voksen at pappa glemte telefonen sin. På norsk talespråk forteller Kamiran en hørende norsk voksen at pappa har sendt hans ene CI til Oslo med fly for at det skal repareres. På sorani forteller han mamma ved kveldsstellet hjemme, at lillebror falt i barnehagen og fikk vondt. Her diskuterer de også om han falt selv eller om han ble dyttet. Dette høres på sorani ganske likt ut, men Kamiran greier å formidle forskjellen.

Vi ser at guttene er i stand til å snakke flere språk, men er de også i stand til å veksle språkkode etter hvem de snakker med i samme situasjon? Flere observasjoner viser med tydelighet dette. Et eksempel er når Abshir sitter ved bordet ute ved ettermiddagsmåltidet. Her prøver han først å få kontakt med sin venninne ved å bruke tegnspråk. Venninnen er CI-bruker og sitter ved hans høyre side. Da dette ikke går, slår han om til norsk talespråk. På hans venstre side sitter Nils, en døv voksen. Når Abshir snakker til han, bruker han rent tegnspråk. Abshir og Nils snakker om at Abshirs venninne har fått melk i koppen og at hun ikke liker dette. En hørende voksen, Aina, skjenker i drikke til barna. Abshir prøver å fortelle Aina på norsk talespråk at hans venninne ikke liker melk. Det er mye bakgrunnsstøy, og når Abshir ikke får kontakt, bruker han norsk med tegnstøtte (NMT, som er en blandingsform og ikke et eget språk), for at Aina skal oppfatte hva han sier.

I garderoben sitter Kamiran og kler på seg. Mamma har kommet for å hente han. Ved siden av står Simon, en døv voksen, og førskolelærer, som er hørende. Kamiran vil fortelle noe til alle tre. Han snakker sorani til mor, snur seg til Simon og snakker rent tegnspråk og vender seg til førskolelærer og snakker norsk talespråk. Her inntar også Kamiran et metalingvistisk perspektiv idet han viser at han vet hvilket språk han skal snakke til hvem. Han viser samtidig at han har kommunikasjonskompetanse.

Ifølge teorien (Cummins, 1984) er hørende tospråklige barn bedre i stand til å innta et metakognitivt perspektiv enn enspråklige barn. Dette ser ut til å være mulig også for flerspråklige barn som bruker CI. I observasjonen der Abshir

sitter ute og spiser ved siden av Nils, ringer plutselig telefonen til Nils. Abshir hører dette, og Nils kjenner at telefonen vibrerer i lomma. Abshir går da inn i en diskusjon med Nils om hvorvidt døve som ikke bruker CI, kan snakke i telefon. Han filosoferer også over hvorvidt dette er mulig for hans egen del som CI-bruker. Han kommer fram til at Nils ikke kan snakke i telefonen og foreslår at han skal gi den til prosjektleder som er hørende og står og filmer, slik at Nils skal få beskjeden fra den som ringer.

Observasjonene strakte seg over ett år. I løpet av denne perioden hadde barna god språklig utvikling. Som et eksempel her kan nevnes at Kamiran i de tidligste observasjonene hadde ganske få taleord på begge språk. Talen var ikke lett å oppfatte, og han hadde mange proto-ord. Ordforståelsen hans var større enn det ekspressive ordforrådet på både norsk og sorani talespråk. Tegnspråk var det språket han mestret best, og det var også det språket han hadde hatt tilgang til lengst. Det var et viktig språk for han, han hadde utviklet et begrepsapparat her. Lenger ut i observasjonsperioden hadde Kamiran utviklet alle sine tre språk. Når Kamiran er tre år og ti måneder, reiser familien på besøk til hjemlandet. De blir der i en måned. I denne perioden blir Kamiran utsatt for intens språkstimulering på morsmålet. Han og lillebror blir midtpunkt i en stor familie. Han går tur sammen med bestefar hver morgen. De er opptatt av fuglene i hagen og går og prater sammen om dette. Kamiran får mange repetisjoner og han «bades» i språket. Etter en måneds opphold i Kurdistan kunne vi se at han hadde hatt stor utvikling på sorani, og kort tid etter hjemkomsten viste det seg at dette fikk positiv effekt også på norsk talespråk og på norsk tegnspråk til tross for at han i liten grad hadde vært eksponert for de to sistnevnte språkene i løpet av den måneden familien hadde vært på besøk i hjemlandet.

I en observasjon hjemme hos Kamiran får vi et eksempel på godt samspill mellom far og sønn. Dette eksempelet viser også utmerket lyttetrening. Far går rytmisk rundt i rommet med Kamiran på ryggen. Far snakker sorani og forteller til å begynne med i korte setninger hvor vakkert det er i Kurdistan. Kamiran gjentar det far sier. Så begynner far å snakke om den store familien deres. Han sier det samme om alle familiemedlemmene. For eksempel sier han: «Baba ciwane» (pappa er pen) og Kamiran gjentar «baba

ciwane», far fortsetter: «Daye ciwane» (mamma er pen), «daye ciwane», gjentar Kamiran. Så sier far: «Kamiran pisa» (Kamiran er skitten), da stopper Kamiran opp, tenker seg om og smiler, «...ne, Kamiran ciwane» (...nei, Kamiran er pen). De ler sammen og fortsetter sitt samspill. Her er det tydelig at far og sønn har en god opplevelse sammen. Når Kamiran sitter på pappas rygg, kan han kjenne vibrasjonen fra fars stemme. Stemmen er nær, men han kan ikke se hva far sier, han må fokusere på hørsel. I rommet er det ingen bakgrunnsstøy. Kamiran viser at han følger med og forstår hva som sies, han godtar ikke fars spøk. Begge har stor glede av situasjonen, dette er språklig samspill og lyttetrening på høyt nivå.

Det å være CI-bruker gir flere utfordringer i et barns hverdag. I en av observasjonene ser vi at det er vanskelig for Kamiran å holde tråden når han leker med sine hørende jevnaldrende. Han sitter ved et barnebord som han og to hørende barn har dekket med dukkekopper. Ved siden av er det et lekekjøkken. De hørende barna snur seg av og til slik at de står med ryggen til Kamiran mens de «lager mat» ved kjøkkenbenken. Kamiran går helt tydelig glipp av det barna sier i denne posisjonen. Det er også mye bakgrunnsstøy i rommet. Det ender med at Kamiran flytter alle koppene bort til en voksen som sitter på gulvet. På denne måten flytter han hele lekesituasjonen og sikrer seg støtte fra den voksne.

Diskusjon

Det var nødvendig med en viss kulturell innsikt for å kunne forstå barnas kommunikasjonsferdigheter. Hjemmebesøk hos de to familiene var viktige i så måte. Det er betydningsfullt at barnehagepersonalet og foreldrene til barn som har tilhørighet i flere kulturer, samarbeider og blir kjent med hverandre. I tillegg til at det vil gi barnet trygghet, vil det være en berikelse for hjemmet og for barnehagen. Det vil også åpne forståelsen og aksepten for kulturelle og språklige forskjeller og gi flerkulturell forståelse.

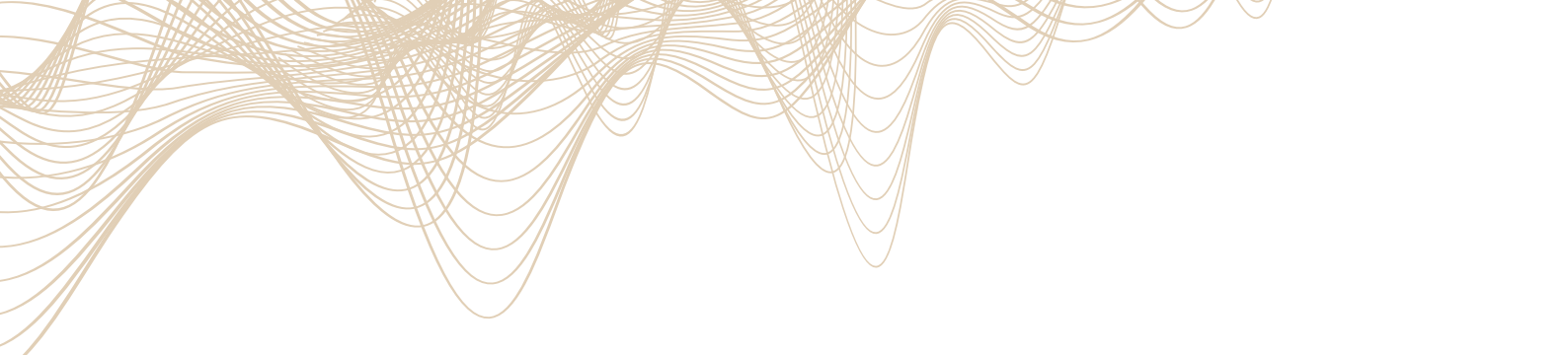
For barnet har det stor betydning å være en del av det kulturelle og språklige fellesskapet både hjemme og når familien er på besøk i hjemlandet hos den store familien der. Når foreldrene kan bruke sitt hjertespråk til barnet, kan de føre dypere følelsesmessige samtaler med et mer nyansert språk. Når foreldrene bruker det samme språket til barnet

som de bruker til hverandre og til eventuelle søsken, vil barnet være en del av det kommunikative fellesskapet. Vi vet at språket er en viktig kulturbærer (Bråten, 2004). Et barn som bruker CI, er spesielt sårbart fordi det byr på store problemer å oppfatte tale som meningsfull når det ikke snakkes direkte til barnet. Hørende barn kan lære av å høre på samtaler mellom andre, men dette er langt vanskeligere for et barn med nedsatt hørsel (Cole & Flexer, 2011).

I tillegg til å gi sosial trygghet og identitet, kan det å være flerspråklig også gi andre fordeler. Våre observasjoner tyder på at dette også gjelder for barn med nedsatt hørsel. I både Kamirans og Abshirs tilfelle ble barna født uten mulighet til å oppfatte talespråk. Foreldrene kunne på det tidspunktet ikke tegnspråk. Saxton (2010) sier at barn i denne situasjonen lever i et språklig vakuum. Våre observasjoner tyder på at guttene har utviklet kommunikasjonskompetanse på et aldersadekvat nivå. For å oppnå dette, må barna ha hatt et sensitivt tidlig samspill med sine foreldre (Bråten, 2004; Hundeide, 2002). Dette tyder altså på at barna har hatt en form for språklig samspill idet foreldrene har tolket barna sine signaler og gitt dem adekvat respons. De visuelle uttrykkene har hatt stor verdi gjennom mimikk, gester og handling (jf. Streeck, Goodwin & Curtis, 2011). Guttene kan ha blitt ekstra gode til å tolke visuelle signaler hos andre i denne fasen i og med at de ikke har hatt hørselen å støtte seg på. Dette kan ha gitt dem spesiell kompetanse og sensitivitet med hensyn til å tolke andre menneskers ansiktsuttrykk og mimikk.

Observasjonene av Kamiran og Abshir viser ved flere tilfeller at guttene evner å innta et metalingvistisk perspektiv i sin kommunikasjon. De er i stand til å vurdere situasjonen utenfra og endrer språkkode ut fra hvem de kommuniserer med. De viser også at de er i stand til å reflektere over egen og andres situasjon som CI-bruker og inntar således også et metakognitivt perspektiv (Cummins, 1984).

Kamiran sto overfor et bredt spekter av utfordringer, men også overfor nye muligheter. Cochleaimplantatet hadde gitt han muligheten til å oppfatte tale. Han fikk nå mulighet til å utvikle flere språk, og heldigvis hadde han allerede utviklet et fullverdig verbalspråk der han var aldersadekvat i sin utvikling, han hadde utviklet tegnspråk. Han hadde altså et begrepsapparat. Han hadde allerede gjort den viktige opp-



dagelsen at alle ting og hendelser i miljøet rundt oss har symboler. Han hadde ett språk å bygge videre på i tillegg til at han skulle lære to nye, nemlig sorani og norsk talespråk.

De første observasjonene i studien viser en gutt som forstår mye av det som sies til han både på sorani og norsk, men han sier ikke så mye på de to språkene selv. Det er her snakk om reseptive ferdigheter. Han er på et tidlig stadium i sin talespråkutvikling. Han er tre år og fem måneder, men hans hørealdre er på ett år og fire måneder (Estabrooks, 2006). Det er altså gått ett år og fire måneder siden han fikk lyd på sitt første CI. Sett ut fra dette er det ikke å undres over at han ikke har så mye produktivt talespråk enda. Kamiran får mye lytteerfaring, på sorani hjemme og på norsk talespråk i barnehagen. I tillegg kan han kommunisere på tegnspråk. Han får en simultan flerspråklig utvikling etter som han utvikler tre språk samtidig, og denne utviklingen startet før fylte tre år. For å sikre flerspråklig utvikling, der ingen av språkene går «på bekostning av» andre, ansettes også morsmålslærer i barnehagen. Dette tiltaket er med på i enda større grad å løfte fram den kurdiske kulturen, hvilket også gir språket status. Det legges også vekt på å beholde og videreutvikle tegnspråket som Kamiran allerede har ervervet.

Han bruker etter hvert stadig flere ord på sorani og norsk. Under den nevnte reisen til hjemlandet får Kamiran mange repetisjoner på sorani, og han omgis av språket. Dette er viktig for alle barn og spesielt for de med CI (Cole & Flexer, 2009; Gjærum, 2002; Lazard et al., 2011). Dette er hans nærmestes kultur og språk, og tilhørighetsfølelsen øker. Dette kan gi Kamiran enda sterkere motivasjon for å lære språket. I barnehagen er det knyttet spenning til språkutviklingen når Kamiran kommer tilbake. Har han utviklet sitt morsmål? Har dette gått «ut over» hans norske talespråkutvikling og tegnspråkutvikling?

Det var svært interessant å merke seg at Kamiran hadde utviklet seg i tråd med teorier rundt tospråklig, selv om han hadde den store utfordringen som ligger i det å være CI-bruker. Kort tid etter tilbakekomsten til barnehagen i Norge kunne vi registrere at ikke bare det kurdiske språket hadde utviklet seg i stor fart, men at det også hadde en klar positiv effekt på det norske talespråket og tegnspråket som også ble rikere og mer nyansert (Cummins, 1984, Øzerk, 1996).

Våre funn kan tyde på at det er positivt også for barn med CI å lære flere språk, men det kreves et bevisst og planmessig arbeid fra personalet i barnehagen og et nært samarbeid med barnets foreldre. Dersom dette er på plass, kan barnet både oppnå gode lytteferdigheter og mulighet til å utvikle flere språk. I disse barnas tilfelle var det en stor fordel å lære tegnspråk for at de på et tidlig tidspunkt skulle få et verbalspråk – et begrepsapparat. Dette språket har barna hatt god nytte av, også etter at de utviklet sine talespråk. I tillegg til at tegnspråk i seg selv er et rikt og funksjonelt språk, har barna hatt spesiell nytte av det i støyende omgivelser og når den tekniske innretningen et CI er, ikke har fungert som den skulle.

Gjennom bruk av to talespråk som ligger så langt fra hverandre som norsk og sorani, må Kamiran lære å lytte etter, og å uttale flere lyder enn barn som skal lære bare ett språk. Dette kan være en fordel i forhold til å trene opp lytteferdigheter som CI-bruker.

Det å tolke lyd og forstå språk ved hjelp av CI, er ifølge Lazard et al. (2011), Cole & Flexer (2011) og Wie (2007), kognitivt krevende. Som vist over er flerspråklighet kognitivt utviklende. Ut fra dette er det også nærliggende å tro at flerspråklighet hos CI-brukere kan være en fordel. Dette forutsetter bevissthet og kompetanse hos dem som jobber sammen med barnet i det daglige. Dette gjelder både foreldre og barnehagepersonale.

Som barn av minoritetsspråklige foreldre i et majoritetssamfunn har de hatt mulighet til å oppleve tilhørighet og identitet i flere kulturer. De kan på denne måten oppnå flerkulturell forståelse og kunnskap som vil gi dem fordeler senere i livet.

Sluttbetraktninger

Det er fullt mulig for barn som har cochleaimplantat å lære flere språk, og det er ikke bare mulig, men en stor fordel, å lære foreldrenes morsmål. Det er like viktig for disse barna som for alle barn å lære foreldrenes hjertespråk. Når de lærer dette språket godt, har det positiv effekt på alle barnets språk. Dette har ikke bare med språk å gjøre, men også med tilhørighet og identitet. Å kunne være i samspill med sine omgivelser, barn og voksne, og å delta i hverdagslig kommunikasjon på ulike arenaer, gir muligheter til å utvikle språkkompetansen, enten den er på ett eller flere talespråk, eller

på tegnspråk. Det å være flerspråklig gir mange fordeler, også når barnet er CI-bruker. Flerspråklighet vil, når et visst nivå er oppnådd, øke hjernens plastisitet, hvilket er en fordel når man er CI-bruker, ettersom det i seg selv er kognitivt krevende. Barna viser at de har utviklet sensitivitet med hensyn til mellommenneskelig kommunikasjon og metakognitive og metalingvistiske ferdigheter. Barn med CI fra minoritetsspråklige familier har ikke mer våkentid å lære språk på enn hørende barn som bare skal lære ett språk. Det er derfor nødvendig med planmessig og bevisst oppfølging for å gi disse barna mest mulig språklige stimuli i naturlige kommunikasjonssituasjoner gjennom hele dagen.

REFERANSER

- BAKHTIN, M.M.** (1981). *The dialogic imagination: Four essays by M.M. Bakhtin*. Austin: University of Texas Press.
- BIALYSTOK, E. & CRAIK, I.M.** (2010). Cognitive and Linguistic Processing in the Bilingual Mind. *Current Directions in Psychological Science* 19(1), s. 19–23
- BRÅTEN I.** (red.) (1996) *Vygotsky i pedagogikken*: Øzerk, K. *Vygotsky i tospråklighetsforskningen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag as
- BRÅTEN, S.** (2004) *Kommunikasjon og samspill – fra fødsel til alderdom*. Oslo: Universitetsforlaget.
- COLE, E.B., OG FLEXER, C.** (2011) *Børn med høretab. At utvikle evnen til at lytte og tale*. Aalborg: Materialcenteret
- COSTA, A., HERNANDEZ, A.E. & SEBASTIÁN-GALLÉS, N.** (2008). Bilingualism aids conflict resolution: Evidence from the ANT task. *Cognition*, 106, s. 59–86
- CUMMINS, J.** (1984) *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy* Avon: Multilingual Matters LTD
- DELIS, D.C., KAPLAN, E. & KRAMER, J.H.** (2001). *Delis-Kaplan Executive Function System (D-KEFS)*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- DYSTHE, O.** (red.). *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag
- ENGEN T.O. & KULBRANDSTAD L.A.** (2009) *Tospråklighet, minoritetspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal Akademisk forlag.
- ESTABROOKS, W.** (ed.) (2006). *Auditory-verbal therapy and practice*. Washington: Alexander Graham Bell Association for the Deaf and Hard of Hearing, Inc.
- GJÆRUM, B.** (2002). Nervesystemets anatomi og fysiologi. I: B. Gjærum, & B. Eilertsen, (red.). *Hjerne og adferd. Utviklingsforstyrrelser hos barn og ungdom i et nevrobiologisk perspektiv*. Oslo: Gyldendal Akademisk forlag.
- HUNDEIDE, K.** (2001). *Ledet samspill fra spedbarn til skolealder*. Asker: Vett og Viten.
- KVELLO, Ø.** (2010). *Barn i risiko. Skadelige omsorgssituasjoner*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- LAZARD, D.S., GIRAUD, A.L., GNASIA, D., MEYER, B. & STERKERS, O.** (2011). *Understanding the deafened brain: implications for cochlear implant rehabilitation*. European Annals of Otorhinolaryngology, Head and Neck diseases (Paris).
- LINELL, P.** (1998). *Approaching dialogue: Talk and interaction in dialogical perspectives*. Amsterdam: John Benjamins.
- LINELL, P.** (2009). *Rethinking language, mind and world dialogically: Interactional and contextual theories of human sense-making*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, INC.
- MATRE, S.** (1997). *Munnlege tekstar hos barn: Ein studie av barn 5–8 år i dialogisk samspel*. Trondheim: Noregs teknisk-naturvitenskaplege universitet, Institutt for nordistikk og litteraturvitenskap. Avhandling (dr.art.).
- PIHL, J.** (2010). *Etnisk mangfold i skolen. Det sakkyndige blikket*. Oslo: Universitetsforlaget.
- RAVNDALE, E.** (2012). *Hvilket språk skal vi snakke til barnet vårt. En studie av flerspråklighet hos to barn med cochleaimplantat*. Masteroppgave i audiopedagogikk. Trondheim: NTNU.
- ROMAINE, S.** (1995). *Bilingualism (Second Edition)*. Cornwall: Blackwell Publishing.
- ROMMETVEIT, R.** (1996). Læring gjennom dialog: Ei sosiokulturell og sosiokognitiv tilnærming til kunnskap og læring. I: O. Dysthe (red.). *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- SAXTON, M.** (2010). *Child language, acquisition and development*. Hampshire: Ashford Colour Press Ltd.
- SVENNEVIG, J.** (2009). *Språklig samhandling: Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Oslo: Landslaget for norskundervisning, Cappelen akademisk forlag
- STREECK, J., GOODWIN, C. & LEBARON, C.** (2011). *Embodied Interaction: Language and Body in the Material World*. New York: Cambridge University Press.
- VGOTSKY, L.S.** (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- WERTSCH, J. V.** (1998) *Mind as Action*. New York: Oxford University Press
- Wie, O. B. (2007) «Cochleaimplantat och taluppfatning» Audio-nytt 3/2007.
- ØZERK, K.Z.** (1996). *Ulike språkoppfatninger, begrepskategorier og et undervisningsteoretisk perspektiv på skolefaglig læring*. I: Bråten (red.). *Vygotsky i pedagogikken* Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- AASEN, J.** (2002). *Flerkulturell pedagogikk- en innføring*. Vallset: Oplandske bokforlag.



Hørselshemmede barn med flere funksjonsnedsettelse – langtidsutbytte av cochleaimplantat

Heidi Elisabeth Kittelsen arbeider som seniorrådgiver ved Signo kompetansesenter.

Anne Beate Borud arbeider som audiopedagog ved voksenopplæringen ved Signo kompetansesenter.

Lill-Johanne Eilertsen arbeider som seniorrådgiver ved Signo kompetansesenter.

Denne artikkelen tar for seg en undersøkelse der man har sett på hvordan utbyttet av cochleaimplantat er over tid for barn med flere funksjonsnedsettelse når det gjelder hørsel, språklig funksjon og bruk av grafiske symboler. Resultatene tyder på at tilgang til lyd gjennom cochleaimplantat fremmer og beriker interaksjon og kommunikasjon for disse barna.

I perioden januar 2004 – juni 2007 gjennomførte Signo kompetansesenter (tidligere AKS, Andebu kompetanse og skolesenter) i samarbeid med Hørselshemmedes Landsforbund (HLF) og med støtte fra ExtraStiftelsen, en undersøkelse som hadde til hensikt å øke kunnskapen om hvordan barn med flere funksjonshemninger så ut til å nyttiggjøre seg sitt cochleaimplantat (CI). Resultater fra undersøkelsen viste at barna dro nytte av hørselsinntrykk både ved å vise oppmerksomhet på lyder og utforske lyd og lydkilder. Noen viste gjenkjenning og satte navn på lydene, og noen tok nye lyder inn i lek. Det skjedde også en endring i språklig modalitet hos hvert enkelt barn. Undersøkelsen beskriver endring fra å bruke tegn, via en kombinasjon av tegn og tale, til å bruke tale i kommunikative henvendelser til omgivelsene. Resultatene er ytterligere beskrevet i rapporten «Lyden av kommunikasjon» (Eilertsen, Borud, & Helgor, 2007).

For å kartlegge nytteverdi av bruk av CI i et enda lengre tidsperspektiv ble det i samarbeid med Hørselshemmedes Landsforbund søkt ExtraStiftelsen om å gjennomføre en ny undersøkelse med de samme elevene som sist. Dette nye prosjektets hovedmål er å øke kunnskap om barns utbytte av cochleaimplantat etter flere års bruk. Prosjektet ble

igangsatt i 2011, fem år etter siste datainnsamling i forrige prosjekt. Den nye undersøkelsen har hatt spesielt fokus på:

- *Å kartlegge elevenes hørselsfunksjon.* Har barna i utvalget utviklet flere eller mer avanserte lytteferdigheter nå som barna har flere erfaringer med bruk av lyd?
- *Å kartlegge elevenes språklige funksjon.* Har det skjedd endring i bruk av språklig modalitet? Hvordan er taletydeligheten? Hvordan er det språklige nivået?
- *Å kartlegge elevenes bruk av grafiske symboler.* Hvordan brukes grafiske symboler? Hvordan er det med utvalgets lese- og skriveferdigheter?

Kunnskapsoversikt

Nasjonal og internasjonal forskning omkring CI har i stor grad dreid seg om personer som ikke har flere funksjonsnedsettelse i tillegg til sin hørselsnedsettelse. Tema i forskningen har ofte vært teknisk eller medisinsk orientert. I pedagogisk sammenheng har fokus ofte dreid seg om lytte- og taleferdigheter. Flere studier har for eksempel sammenlignet barn med cochleaimplantat med jevnaldrende barn uten CI eller døve barn uten CI med hensyn til variabler som taletydelighet, sammenhengen mellom tidlig lydpåsetting og utbytte på sikt, språkforståelse og leseferdigheter. Etter hvert har det kommet flere studier som også omhandler pedagogiske, psykologiske og sosiale konsekvenser for barn og foreldre (Edwards, 2007).

Forskning som omhandler barn med flere funksjonsnedsettelse i tillegg til hørselsnedsettelse, har økt de siste årene. Den viser at også disse barna har en økt fremgang i hørsel- og taleoppfattelse, språkutvikling og taleferdigheter, om enn varierende og ikke på samme nivå som jevnaldrende med CI uten flere funksjonsnedsettelse (Beer, Michael, Kronenberger, Holt & Pisoni, 2012; Holt & Kirk, 2005; Meinzen-Derr, Wiley, Grether & Choo, 2011;

Funksjonsnedsettelse påvirker og forsterker hverandre ...

Nikolopoulos, Archbold, Wever & Lloyd, 2008). Andre studier viser at barn med flere funksjonsnedsettelse etter implanteringsprosedur har fått økt livskvalitet. Felles oppmerksomhet, mer bruk av symbolikk, flere emosjonelle uttrykk og økt oppmerksomhet sosialt og i familierelasjoner er indikasjoner på dette (Berrettini et al., 2008; Palmieri et al., 2012). En amerikansk undersøkelse viser at barn med CI og tilleggsvansker har lavere reseptivt og ekspressivt språklig nivå enn hørende barn på samme alder og med samme kognitive nivå. Barn med CI hadde lavere språklig fungering enn deres kognitive kapasitet skulle tilsi (Meinzen-Derr et al., 2011). En annen undersøkelse hadde som mål å evaluere språklig utvikling etter cochleaimplanteringsprosedur og å undersøke betydningen av kognitive ferdigheter for språklig utbytte hos barn med tilleggsvansker (Meinzen-Derr, Wiley, Grether, & Choo, 2010). Den bekrefter språklig utvikling hos barna, men det er stor variasjon i gruppen. Videre indikerer undersøkelsen at non-verbale kognitive evner har størst prediktiv validitet for språklig utbytte av CI.

I Norge foreligger det få publikasjoner om personer med flere funksjonsnedsettelse som benytter cochleaimplantat. Det er vanskelig å gjennomføre kvantitative undersøkelser i Norge, da gruppen er liten. Dette kombinert med at det innenfor gruppen er stor variasjon av funksjonsnedsettelse og at de befinner seg i ulike opplæringsmiljøer, gjør at det kan være en utfordring å utvikle kunnskap på gruppenivå. En norsk publikasjon er rapporten «Lyden av kommunikasjon» (Eilertsen et al., 2007), som ble utgitt i forbindelse med vårt forrige prosjekt. Dette er en beskrivelse av samspill og kommunikasjon med hørselshemmede barn med ulike funksjonshemninger og døvblinde barn som har cochleaimplantat.

Hva innebærer det å ha flere funksjonsnedsettelse?

Konsekvensene av flere funksjonsnedsettelse¹ arter seg individuelt og enestående (Anderson, 2002). Funksjonsnedsettelse påvirker og forsterker hverandre, og alle funksjonsnedsettelse virker inn på andre utviklingsområder. Dette kan føre til at barnet gir utydelige signaler eller utydelige kommunikative uttrykk, og videre til at det er vanskeligere for barnet å delta på jevnbyrdige vilkår i et kommunikativt samspill (Anderson, 2002; Lorentzen, 1997).

Gruppen cochleaimplanterte med flere funksjonsnedsettelse er en svært heterogen gruppe, og man lykkes ikke alltid i habiliteringen ved å benytte allmenne prinsipper som er gjeldende for personer med cochleaimplantat uten flere funksjonsnedsettelse. For å kunne stille realistiske forventninger til utbytte av cochleaimplantat hos personer med flere funksjonsnedsettelse bør man både ha god kjennskap til ulike diagnoser og inneha god kunnskap om det enkelte individ. Det innebærer å ta høyde for de ulike språk-, kommunikasjons- og kognitive profiler, forståelsesvansker samt motoriske og sansemessige utfordringer som ulike tilstander representerer. I tillegg bør man inneha god kunnskap om hvordan disse vanskene fremstår hos det enkelte individ. Vanskene må forstås og tas hensyn til, hvis ikke kan personen stå i fare for å bli under- eller overvurdert og dermed feil stimulert. På mange måter trenger disse elevene de best kvalifiserte pedagogene som har kunnskap nok til å vurdere elevens kommunikasjonsferdigheter og justere mål etter dette (McCracken & Turner, 2012). I Norge opereres det inn CI hos 5–6 barn med flere funksjonsnedsettelse årlig.² Pr. januar 2013 har Signo kompetansesenter kontakt med 25 barn i denne gruppen.

Metode

I dette prosjektet deltar seks av de ti elevene som deltok sist. De har ulike vansker som cerebral parese, motoriske vansker, utviklingshemning, spesifikke språkvansker, hjerteproblematikk, epilepsi og synsvansker i tillegg til hørselsnedsettelse. Flere av barna har flere tilleggsvansker. I det forrige prosjektet ble det avdekket at utviklingshemning fantes i varierende grad hos deltagerne. Noen få barn viste aldersadekvat kognitiv funksjon. Retesting av kognitiv funksjon ble ikke gjennomført i dette prosjektet. Deltagerne er født i perioden fra 1995 til 2002. Den yngste deltageren var elleve år og den eldste seksten ved datainnsamlingen. Utvalget består av to gutter og fire jenter. Da datainnsamlingen ble foretatt, hadde de fra 8 til 12 års erfaring med sitt første CI. Siden forrige prosjekt har barna fått sitt andre CI. Som det går fram av tabell 1 gikk det mellom 2 år 7 md. og 7 år 7 md. fra elevene i vårt utvalg fikk CI 1 til de fikk CI 2. En av jentene har bare ett implantat, da hun har en resthørsel på det andre øret.

Tabell 1

Oversikt over påsettelse av cochleaimplantat, skoleslag og opplæringstilbud

	CI 1	CI 2	Dif CI 1 og CI 2	skoleslag	§
Jente	2 år 5 md., venstre	6 år 6 md.	4 år 1 md.	Bostedsskole	2,6
Gutt	2 år 5 md., venstre	5 år 6 md.	3 år 1 md.	Bostedsskole	5,1
Gutt	6 år 6 md., venstre	11 år 4 md.	4 år 10 md.	Hørselsklasse	2,6
Jente	6 år 3 md., venstre	–	–	Spesialskole	5,1
Jente	2 år 10 md., høyre	8 år	5 år 10 md.	Delt	5,1
Jente	2 år 5 md., venstre	10 år	7 år 7 md.	Døveskole	2,6

Da datainnsamlingen fant sted (2011), gikk alle elevene i grunnskolen. Tabell 1 viser at skoletilbudet var ulikt organisert og at de hadde undervisningen sin hjemlet i ulike paragrafer i grunnskoleloven. Elevene var fordelt i døveskole, hørselsklasse ved bostedsskole, spesialskole for elever med ulike funksjonsnedsettelse, ordinær klasse ved bostedsskole eller var tilknyttet klasse ved bostedsskole, men hadde mesteparten av undervisningen i eget grupperom. Tre elever hadde undervisning etter opplæringsloven § 2.6, noe som innebærer opplæring i og på tegnspråk, og tre elever mottok tilbud etter opplæringsloven § 5.1, som innebærer spesialundervisning og individuell opplæringsplan (IOP). To av deltagerne vekslet mellom å være i tegnspråklige miljøer (skole) og miljøer hvor det først og fremst ble benyttet tale, eventuelt tale med tegnstøtte (hjem/fritid). To var i miljøer hvor man vekslet mellom å bruke tale og tegn eller benyttet tegn som støtte til tale. To var oftest i miljøer hvor kommunikasjonen først og fremst baserte seg på tale (hjem/skole og fritid).

Vi har kartlagt elevenes ferdigheter innenfor funksjonell hørsel, språklig fungering og bruk av grafiske symboler. Observasjon og testing av elever, samt intervju med elever, foresatte og pedagoger er foretatt. Vi har tatt videoopptak av samtaler mellom fokuselev og medelev, foresatt eller pedagog. Deltagerne er besøkt på sine respektive skoler. I to tilfeller ble andre arenaer benyttet i tillegg. Datainnsamlingen startet med at vi traff elevene og gjennomførte språktest og samtaler med dem. Deretter hadde vi samtaler med pedagog og/eller foresatte.

Pedagogisk personale og foresatte er blitt intervjuet med utgangspunkt i *Nottingham Early Assessment Package (NEAP)*, *Vurdering av tegnspråklig forståelse (VTF)* og *Vurdering av tegnspråklig produksjon (VTP)* (Dammeyer, 2009) samt kommunikasjonsdelen av *Vineland-II* (amerikansk versjon). *NEAP* består av skjemaer som vurderer hørsel, taleproduksjon, kommunikasjon og språkutvikling. Fra dette testbatteriet ble *SIR* og *CAP* benyttet som sist, men vi valgte å utvide kartleggingen med *MAIS*, *PALS*, *LIP* og *PASS*³ for en bredere vurdering av hørselsfunksjon og språklige ferdigheter. Kommunikasjonsdelen i *Vineland-II* avdekker ulike kommunikative ferdigheter i forhold til å lytte og forstå (reseptivt), snakke og uttrykke seg (ekspressivt), skriftlighet og lesing. *Vineland-II* er beregnet på barn og unge fra 2 til 22 år.

Screeningstesten *Språk 6–16* ble benyttet overfor fire av elevene. Den består av tre obligatoriske og fire supplerende deltester. Til sammen kartlegger de ulike aspekter ved verbalt korttidsminne, begreper, grammatikk, fonologisk bevissthet og ulike elementer knyttet til lesing. En elev ble testet med *Reynells* språktest, som er beregnet for barn mellom 1,5 år til 6 år og som tester språkforståelse og talespråk. En elev ble ikke språktestet da det ikke ble ansett som relevant ut fra elevens generelle funksjonsnivå.

I tillegg til våre egne undersøkelser er resultater fra den enkeltes hørselsvurderinger (årskontroller) fra Rikshospitalet innhentet. De er blitt brukt til å belyse resultater vi har funnet.

Elevenes hørselsfunksjon

Elevenes hørselsfunksjon blir beskrevet ut fra *NEAP*-materialet, elevenes opplevelse og bruk av CI, samt bruk av supplerende tekniske hjelpemidler.

MAIS er et spørreskjema som er utviklet for å vurdere meningsbærende utbytte av lyd i hverdagssituasjoner. De fleste barna i utvalget viste oppmerksomhet på lyd og på lydens representasjon i omgivelsene, for eksempel dørklokke. Men halvparten viste liten oppmerksomhet på nye lyder i nye situasjoner. En av informantene fortalte at det kan skyldes at eleven brukte energi på å orientere seg visuelt før hun hadde kapasitet til å være oppmerksom på nye auditive inntrykk. *CAP* viser auditiv funksjonsevne og registrerer ulike nivåer fra oppmerksomhet på lyder i omgivelsene til det å kunne snakke i telefon. Resultatene fra *CAP* viser at de fleste elevene forsto velkjente dagligdagse setninger uten munnnavlesning. Det var to elever som jevnlig snakket i telefonen. Den ene ønsket å ha høyttaler på og pratet helst med kjente personer, den andre foretrakk samtaler med korte setninger. *LIP* viser til ferdigheter i å lytte til og å kunne identifisere hverdagslyder i omgivelsene. Alle scorete høyt på *LIP*, noe som innebærer at de reagerte på lyd og kunne diskriminere ulike lyder.

Bruk og opplevelse av cochleaimplantat I forrige prosjekt ble det beskrevet at det i en oppstartfase var vanskelig for noen å akseptere og beholde cochleaimplantatet på. Tilpasningsperioden ble beskrevet som krevende, og det hendte at CI-utstyret ble kastet. En pedagog forteller at for hennes elev var den første perioden preget av mange avvisinger av utstyret. Pedagogen respekterte at eleven tok apparatene av ved å legge dem i etuiet. Med jevne mellomrom fikk eleven tilbud om å ta CI-utstyret på igjen. Etter hvert aksepterte denne eleven apparatene og eleven spør nå etter CI-en når eleven vurderer at det kan være hensiktsmessig.

Alle elevene i utvalget var på undersøkelsestidspunktet våren 2011 aktive brukere av cochleaimplantatene sine, selv om det virket som om de foretrakk det første implantatet (CI 1). Når vi spurte om det er forskjell på apparatene, svarte de fleste at det første er best. For å understreke denne preferansen fortalte pedagoger og foresatte at elevene lot være å skifte batteri på det sist implanterte apparatet (CI 2).

Testresultatene fra Rikshospitalet kan belyse hvorfor noen elever foretrekker CI 1. Flere av elevene i utvalget viste best resultat på tester med kun CI 1, eller med begge samtidig, og alle fikk dårligere resultat med testing av kun CI 2. En av elevene fikk også dårligere resultat med begge apparatene samtidig enn når han bare hadde CI 1 på. Dette indikerer at lyden fra CI 2 for denne eleven forstyrret totalbildet. Også der testresultatene på Rikshospitalet tilsa at lyden burde være forholdsvis lik, opplevde eleven at CI 1 var best. Det ser ut til å ta lang tid å få et godt forhold til lyden i det siste implantatet. En forklaring på dette kan være at en ikke bruker lang nok tid på å venne seg til lyden i dette apparatet. Ved sekvensiell implantering er det vanlig å ta bort lyden i CI 1 i korte treningsøkter for tilvenning av lyd i CI 2. Det kan kjennes unaturlig å ta vekk lyden i det første apparatet ofte nok for å kunne oppøve nødvendig lytteerfaring med det nye implantatet. Elevene med to apparater har altså hatt to tilvenningsperioder. To av barna har fått CI 2 etter fem år eller mer (se tabell 1). Resultater i en masteroppgave fra 2008 indikerer at nytten av det nye implantatet hos normalfungerende barn reduseres eller utvikles senere hvis det går mer enn fem år mellom operasjonene (Uggen, 2008). I samme masteroppgave beskrives det også at et dårlig fungerende CI 2 ikke virker forstyrrende, men derimot er en støtte for taleoppfattelsen. I vår undersøkelse har vi eksempel på at et dårlig fungerende CI 2 virker mer forstyrrende enn støttende. I tillegg til at de fleste barna i utvalget utsatte batteriskift på CI 2 var det også flere som kunne ha dager der de utsatte å ta på seg apparatene. Uavhengig av forholdet til CI 2 var alle raske til å si ifra dersom lyden forsvant fra CI 1, eller all lyd ble borte. En lærer uttalte om sin elev at «*hun skal være ganske dårlig for å ikke orke å høre*». Uttalelsen viser at lyd betyr mye for denne eleven.

På spørsmål om hva som oppleves som gode lyder, svarer en forelder at barnet starter dagen med å *skru på vannet* ved vasken på badet. Foreldrene trodde det var viktig for barnet å starte med riktig lyd, og at lyden av vann var riktig for dette barnet. Denne handlingen kan også være begrunnet i at barnet sjekker om cochleaimplantatet er intakt. Andre eksempler på gode lyder varierte fra «rock» til «langsom musikk». Å være på kino var for flere vanskelig, og lydbildet her ble oppfattet som dårlig. Likeså omgivelseslyder som for

Barna i vårt utvalg ser ut til å ha et behov for tegnstøtte.

eksempel kniv mot tallerken og kritt mot tavle. Et barn sa at dårlig lyd er når «pappa reparerer» (bruker hammer, bor, sag). En lærer mente at ord som begynte på «B» var generelt dårlige for hennes elev. Flere foreldre sa at i perioder der CI-apparatene skulle justeres, var det flere lyder som ble oppfattet som dårlige eller vanskelige, men at dette endret seg over tid. En elev sa at hun ikke opplevde noen lyder som vonde eller ubehagelige.

Bruk av supplerende tekniske hjelpemidler På spørsmål om hvordan barna foretrakk lyden i skolesammenheng, med eller uten forsterkning, svarte de fleste at de i hovedsak foretrakk vanlig CI-lyd uten FM eller teleslyngeforsterkning. En elev hadde imidlertid mikrofoner i klassen og syntes det fungerte bra når medelever og lærer brukte disse. I små grupper ønsket ingen at det ble brukt FM eller teleslynge. Når de så på tv eller brukte data, valgte de fleste å bruke hodetelefoner eller lese tekst framfor å lytte gjennom FM-anlegg. I dette prosjektet har vi ikke spurt om læreres forhold til bruk av tekniske hjelpemidler, men en svensk undersøkelse viser at personalet som jobber med hørselshemmede elever med flere funksjonsnedsettelse, ønsker økt kunnskap om hørselsteknikk og regelmessig støtte i bruk av teknisk utstyr (Linikko, Holmberg, & Löf, 2011). Undersøkelsen viser også at det kan være vanskelig for personalet å vurdere om teknikken fungerer fordi elevene ikke alltid sier ifra at det ikke fungerer. Forfatterne understreker viktigheten av at personalet informerer hverandre om bruk av hørselsteknikk.

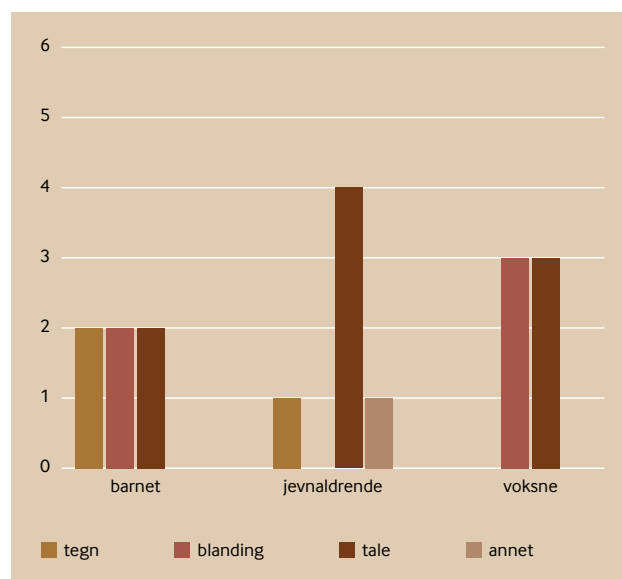
Elevenes språklige funksjon

Språklig fungering ble vurdert med hjelp av *Språk 6–16* eller *Reynells språktest* samt kommunikasjonsdelen i *Vineland-II*, *VTF*, *VTP* og deler av *NEAP*. Kunnskap om kommunikasjonsform og samtale med jevnaldrende er innhentet gjennom intervju og videoobservasjon.

Kommunikasjonsform Mange av elevene hadde før de ble implantert, blitt eksponert for tegn og tegnspråk. Alle hadde erfaringer med bruk av høreapparat. Figur 1 viser hvilke kommunikasjonsformer de enkelte barna brukte i løpet av uken. Det vil si at det samme barnet kunne bruke både tale alene og en blanding av tegn og tale i forskjellige

sammenhenger. Derfor kan det samme barnet være representert i flere søyler i tabellen. Sammenlignet med det forrige prosjektet benyttet nå alle elever tegn og tale eller tale i kommunikasjon med andre. *Annet* i tabellen viser til førspråklige kommunikasjonsformer som uartikulert stemme og handlinger. Ved siste datainnsamling var det ingen som kun brukte førspråklige kommunikasjonsformer. Dette resultatet samsvarer langt på vei med resultatet i en italiensk undersøkelse der man blant annet har undersøkt endring i kommunikasjonsmodalitet hos barn med flerfunksjonsnedsettelse før og etter cochleaimplantat (Palmieri et al., 2012). De fleste elevene vekslet mellom å bruke tale alene, tegn alene, eller tegn og tale i kombinasjon. Vår undersøkelse viser at valg av kommunikasjonsform i egne ytringer så ut til å være kontekstavhengig, samt avhengig av lytteforhold og samtalepartner.

Figur 1
Kommunikasjonsformer i bruk hos 6 elever ved avsluttet prosjekt i 2006 og i 2011



Alder ved implantasjon kan være avgjørende for senere valg av kommunikasjonsform.

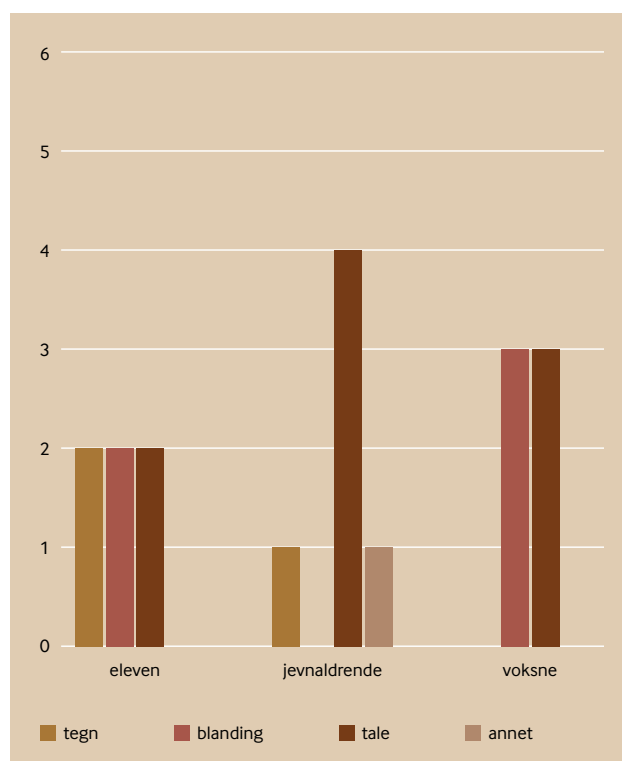
Om andres modalitetsvalg i vanskelige lytteforhold uttalte en elev: «Det er bra med tegn i timen hvis det er støy». Dette utsagnet uttrykker gevinsten ved en smidig modalitetsveksling. Andre informanter ga uttrykk for tilsvarende opplevelser. For to av elevene mente pedagogene at det var viktig å benytte tegnspråk ved nyinnlæring for å bedre elevens muligheter til å oppfatte informasjon. Støtten i tegnspråk ble redusert fra tegnspråk til tegn til tale til kun tale ved flere gangers gjennomgang. Noen av barna i utvalget har hatt sine første språklige erfaringer på tegnspråk, og deres grunnleggende *kommunikative og språklige ferdigheter og strukturer* er utviklet nettopp med støtte i tegnspråket. Dette kan forklare hvorfor tegnspråk er det mest effektive språket ved kunnskapstilegnelse i pedagogisk sammenheng. En lærer sa at sin elev «forstår mer tegnspråk enn talespråk. Tegnspråk er [elevens] mest avanserte språk». Elevenes behov for tegnstøtte i ukjente situasjoner ble illustrert i en av testsituasjonene, da eleven, som hører godt med sine implantater, først oppfattet oppgaven når instruksjonen ble gitt med tegnstøtte. Fordelingen av den oftest brukte kommunikasjonsformer hos utvalget og omgivelsene sees i figur 2.

Figur 2 viser at den oftest brukte kommunikasjonsformen er jevnt fordelt mellom CI-brukerne, men at hovedtyngden av de jevnaldrende bruker kun tale i henvendelse til CI-brukeren. De voksne bruker oftest en blanding av tegn og tale eller kun tale. Videre ser vi at det er to av CI-brukerne som oftest kun benytter tale. Det er flere jevnaldrende og voksne enn CI-brukere som oftest anvender tale i sine henvendelser. Dette tyder på at flere av elevene blir møtt med en annen kommunikasjonsform enn den de selv benytter.

Barna i vårt utvalg ser ut til å ha et behov for tegnstøtte. Selv om de blir relativt gode lyttere, trenger de visuell støtte til å fastholde oppmerksomhet og til å oppfatte andres henvendelser. En rapport basert på systematiske litteratursøk fra Nasjonalt kunnskapssenter for helsetjenesten har sett på hvilken effekt valgt kommunikasjonsform har for barns lyd- og talegjenkjennelse, taleproduksjon, språkforståelse, sosiale deltagelse og livskvalitet (Kunnskapssenteret, 2011). Flere kommunikasjonsformer og kombinasjoner av disse ble vurdert. Rapporten konkluderer med at det er usikkert hvilken effekt talespråk alene, talespråk med tegnstøtte, totalkommunikasjon eller bruk av både talespråk og tegn-

Figur 2

Kommunikasjonsform som oftest benyttes av eleven og av personer i omgivelsene



språk har på barn som har fått CI innen fylte tre år.

Alder ved implantasjon kan være avgjørende for senere valg av kommunikasjonsform. En undersøkelse foretatt i Nottingham viser at de fleste barn uten funksjonsnedsettelser (83 %) endrer kommunikasjonsform til tale fem år etter implantasjon hvis de har fått CI før fylte 3 år (Watson, Archbold, & Nikolopoulos, 2006). For dem som fikk CI etter fylte 3 år, var bildet ikke så entydig, her var valg av kommunikasjonsform mer variert. Når det gjelder valg av kommunikasjonsform for personer med flere funksjonsnedsettelser, er det flere vurderinger som må tas. Mange funksjonshemmede har utfordringer knyttet til arbeidsminnehukommelse (Levén, Lyxell, Andersson, Danielsson, & Rönnberg,

2008; Schuchardt, Gebhardt, & Maehler, 2010) og for dem kan tegn eller annen form for visuell tilrettelegging være en støtte (Levén et al., 2008).

Samtale med jevnaldrende Som vi så over (figur 2) brukte jevnaldrende i hovedsak *tale alene* i kommunikasjon med elevene i utvalget. Dette ble bekreftet i videoopptak av fokus-elevene i samspill med jevnaldrende. Kun ved to tilfeller benyttet jevnaldrende en blanding av tegn og tale. Tegn eller førspråklige former ble observert i døveskolen og i spesialskolen. En svensk undersøkelse av samtaler mellom døve tenåringer med CI (uten flere funksjonsnedsettelse) og hørende jevnaldrende viser at de døve tenåringene stilte flere oppklarings spørsmål, særlig der ny informasjon ble gitt, som en bekreftelse på at de har hørt riktig (Ibertsson, Hansson, Mäki-Torkko, Willstedt-Svensson, & Sahlén, 2009). Noen av de samme forskerne fant at det var de hørselshemmede med god arbeidsminnekapasitet som oftest stilte oppklarings spørsmål (Ibertsson, Hansson, Asker-Årnason, & Sahlén, 2009). Vi observerte ikke at fokus-elevene stilte oppklarings spørsmål i vårt videomateriale. Ved ett tilfelle så vi at eleven med CI ba medelev om ikke å synge samtidig som de gjorde en felles aktivitet. Fokus-elevene brukte ulike strategier i samtalene. Ofte introduserte de ett tema eller inntok en svarende posisjon i dialogen.

Kartlegginger og tester av språk SIR (hentet fra NEAP) viser taleforståelighet på en skala fra der barnets tale er uforståelig til at barnets sammenhengende tale er lett å forstå for alle. En elev snakket så tydelig at hun ble oppfattet av alle hun snakket med. For tre av elevene ble deres sammenhengende tale kun forstått dersom lytter konsentrerte seg, munnnavleste og hadde kjennskap til det det ble pratet om. En elev uttrykte seg med en blanding av enkelttegn, gester, kroppsspråk og stemme. Eleven ble best forstått av dem som hadde kjennskap til kommunikasjonen og elevens hverdagsliv. I en engelsk undersøkelse som sammenligner tale-tydelighet hos døve barn med flerfunksjonsnedsettelse med jevnaldrende implanterte barn uten funksjonsnedsettelse finner man at tale-tydeligheten var høyest hos de uten funksjonsnedsettelse (Nikolopoulos et al., 2008). Allikevel utviklet 70 % av barna med funksjonsnedsettelse i

en femårsperiode etter implantering en sammenhengende tale som var forståelig for foreldre og lærere. 16 % av barna utviklet en veldig god tale-tydelighet. Hvis barna blir forstått av sine foreldre og lærere, er det ifølge forfatterne å betrakte som et godt utbytte av implantatene.

Elevene ble også vurdert i forhold til PALS (NEAP-materialet). PALS angir en språkferdighetsprofil basert på faste kriterier som vurderer barnas evne til effektiv bruk av talespråk i alminnelig samtale og i innlærings situasjoner. Tre elever hadde et funksjonelt språk, ifølge kartleggingen. To var i en overgangsfase fra før-verbal til et funksjonelt språk. Deres utfordringer var knyttet til stemme- og taleferdigheter. En elev ble vurdert til å være på et førspråklig nivå og har derfor ikke deltatt i kartlegging med PALS.

Screeningstesten *Språk 6–16* ble anvendt overfor fire elever. Testen ble gjennomført på norsk uten hjelp av tegn eller tegnspråk under administreringen. Både obligatoriske og supplerende deltester ble gjennomført. To av deltestene, fonologisk bevissthet og grammatikk, er beregnet på barn mellom 6 år og 10 år 11 måneder. De ble benyttet overfor alle fire selv om tre av dem var over 11 år på testtidspunktet, da disse deltestene kartlegger språkfunksjoner som ikke er kartlagt på andre måter i dette prosjektet. Resultatene fra de supplerende deltestene er ikke tatt med ved beregning av sumskåre, men er tatt med som supplerende opplysninger i samlet vurdering av språklig fungering. Samlet sett indikerer resultatet for fem av sju deltester at alle elevene hadde en språklig fungering under normalområdet for levealder. Skalert sumskåre, som er beregnet ut fra de tre obligatoriske deltestene, tilsier at de fire barna hadde alvorlige språkvansker. Ser vi på resultatene av de ulike deltestene for seg, finner vi et mer nyansert bilde. Elevene har ulike profiler i de forskjellige vanskeområdene (tabell 4). Alle elevene hadde utfordringer knyttet til setningsminne, som viser evnen til å organisere og fastholde informasjon i setninger. Ordspenntesten, som viser elevens evne til å fastholde lydstrukturer i ord (fonologisk korttidsminne), viser at denne evnen reduseres jo flere ord som skal huskes og gjentas. Vi ser av tabell 2 at elevene skåret under normalområdet (rad 7–13) også her. Begrepsforståelse knyttet til motsetninger og kunnskap om ord er hos tre av elevene lavt, en av elevene skåret i normalområdet.

Tabell 2

Resultat av Språk 6–16 for barn 1, barn 2, barn 3 og barn 4

Skalerte skårer	Screeningtester			Supplerende tester			
	Setningsminne	Ordspenn	Begreper	Fonologisk bevissthet	Grammatikk	Ordavkoding	Lesehastighet
19							
18							
17							
16							
15						1	2
14							
13							
12						3	
11							
10							
9			1				1
8							
7						2	
6							
5	1	4					3
4							
3							
2		123					
1	234		234	2	2	4	4

Deltestene Fonologisk bevissthet og Grammatikk er brukt normert for ett av barna. Denne eleven fikk svært lav skåre på disse to deltestene. To av de andre elevene viste tilsvarende vansker som denne eleven. Den fjerde eleven, som da var 11 år 4 md., viste fungering tilsvarende gjennomsnittet for 11-åringer på begge deltestene. Deltesten Fonologisk bevissthet undersøker evnen til å oppdage små segmenter i språket, som for eksempel stavelser og fonemer. Deltesten Grammatikk undersøker elevenes kunnskap om bøyningsmønstre i verb, substantiv og adjektiv. Vi fant stor spredning på de to deltestene som omhandlet lesing: Ordavkoding og Lesehastighet. Tre av elevene viste fungering i eller over gjennomsnittet for sin alder. En elev hadde svært lav skåre på begge deltestene, som stilte krav til finmotorikk i hånd og taleartikulasjonsområdet. Denne elevens lave skårer kan ha noe av sin forklaring i elevens finmotoriske vansker. Det at tre av elevene leser såpass bra, til tross for vansker på andre språkområder, kan enten skyldes at de har en god visuell hukommelse som kompenserer for dårligere utviklet fonologisk omkoding, eller at lesing krever langt mindre utviklede fonologisk-analytiske ferdigheter enn det skriving gjør (Lyster, 2011).

Reynells språktest er standardisert for norske barn mellom 1,5 og 6 år og undersøker talespråkforståelse og talespråkutførelse. For eleven som ble testet, viste resultatene samsvar mellom forståelse og utførelse, men for begge funksjonene skåret eleven under normalområdet. *Vineland-II* måler individets adaptive ferdigheter innenfor forskjellige områder. Vi har tatt utgangspunkt i det kommunikative området og kartlagt ferdigheter i forhold til det å lytte/ forstå (reseptivt), snakke og uttrykke seg muntlig eller med tegn (ekspressivt) og skriftlighet. Resultatet indikerer at elevene oppfattet mer enn de klarte å uttrykke. Elevenes nivå for reseptivt språk så ut til å være mer avansert, eller tilsvare et høyere utviklingsnivå enn deres nivå for ekspressivt språk. Når det gjelder ekspressivitet, var det fire som scoret i nedre del eller klart under testens nivå for aldersnormert gjennomsnitt. Det elevene hadde størst vansker med var bruk av preposisjoner, flertallsendinger, alfabetisering og det å kunne gi detaljrik informasjon til andre. Flere behersket skriftlighet bedre enn det å være ekspressiv muntlig, selv om de fleste også her lå under gjennomsnittet. Dette kan ha

sin forklaring i at noen barn har finmotoriske vansker som affiserer taleproduksjonen. Andre forklaringer kan være at barnas hørselsnedsettelse affiserer taleproduksjon, men ikke i samme grad skriveferdighetene.

Samlet vurdering av auditiv funksjon, tale- og tegnspråklig nivå Når vi bedømmer resultatene fra *VTF*, som innebærer en vurdering av tegnspråklig forståelse, og *VTP*, som vurderer tegnspråklig produksjon, viser resultatene en spredning fra dem som kunne forstå enkle setninger på tegnspråk og inngå i korte dagligdagse dialoger til de som kunne beherske komplekse samtaler om kjente tema. De fleste kunne inngå i en alminnelig samtale på tegnspråk på et enkelt nivå. Det er vanskelig å sammenligne *VTF* med *VTP* nivåmessig, da de to skalaene ikke korresponderer. *VTF* og *VTP* er utarbeidet etter mal av henholdsvis *CAP* og *SIR*. Det betyr at spørsmålene på hvert nivå i *VTF* samsvarer med det språklige utviklingsnivået som tilsvarende nivå i *CAP* representerer (Dammeyer, 2010). Tilsvarende korrespondanse finnes mellom *VTP* og *SIR*. Resultatene fra disse fire kartleggingsskjemaene er presentert i tabell 3.

Når vi sammenligner resultater fra *CAP* med *VTF*, ser vi at fire barn (2, 3, 4 og 6) oppfatter talespråk og tegnspråk like godt. Barn 1 og 5 oppfatter talespråk på et høyere nivå enn tegnspråk. Disse to barna ser ut til å ha sin beste reseptive språkfunktering i talespråk. Når vi sammenligner resultatene fra *SIR* med *VTP*, ser vi at to barn (2 og 5) produserer tale og tegn på samme nivå. To barn (1 og 3) ser ut til å fungere

bedre talespråklig enn tegnspråklig, mens barn 6 ser ut til å uttrykke seg best på tegnspråk.

Elevenes bruk av grafiske symboler

Ett av målene i dette prosjektet er at vi ønsker å utvikle kunnskap om bruk av grafiske symboler og lese- og skriveferdigheter. Vi ønsket å avdekke lydens mulige påvirkning i skriftlig arbeid. I en språkvitenskapelig forstand innbefatter betegnelsen grafiske symboler både tale, håndtegn, grafiske og materielle tegn (Lyons, 1977 i Tetzchner & Martinsen, 2002). Tale og bruk av håndtegn er belyst tidligere.

I vår undersøkelse fant vi at noen elever ikke hadde knekt lesekode. Disse elevene benyttet annen grafisk eller støttende form som bilder, ordbilder, piktogram, konkreter. De fleste elevene skjønte at tekst i bok har en mening, men ikke alle kunne trekke informasjon ut av teksten. Andre kunne alfabetet og noen hadde knekt lesekode, men leste ikke aldersadekvat litteratur. Ofte var litteraturen tilpasset elevens kognitive nivå. Flere ønsket bilder i bøkene og gjerne litt større bokstaver. Mange ga uttrykk for at de likte å lese tegneserier. En elev leste mer aldersadekvat litteratur som ukeblader og aviser og benyttet sosiale media som å skrive blogg. Noen likte å bli lest for, men ikke å lese selv. Noen av elevene kuttet ut endelser når de leste høyt, og for andre forsvant preposisjoner i lesing både i tale og på tegnspråk. En lærer fortalte at et vesentlig bidrag for å kunne «knekte» lesekode var systematisk bruk av CI. For denne eleven var CI-utstyret ofte til justering i en tilpasningsperiode, og dette forstyrret progresjonen i leseopplæringen. For læreren ble dette en utfordring som ble løst ved at når CI-en var på, ble det stilt krav til lytting. I de periodene CI-utstyret var til justering, ble ordbilder benyttet.

For noen elever var det utviklet egne «snakkebøker» med foto og bilder. Hensikten med snakkebøkene var tosidige. Elevene skulle få et støttmiddel for bedre å kunne nyansere sine uttrykk, og bøkene skulle fungere som støtte til tegnoppfattelse. Flere lærere og foreldre ga uttrykk for at elever ikke alltid var gode til å gjenfortelle det de hadde lest. Elevenes ferdigheter og motivasjon for å skrive ble beskrevet som varierende. Det kan se ut som om de elevene som først og fremst var tegnspråklige, hadde vansker med å skifte språkkode når de skulle skrive. Dette ble bekreftet både av

Tabell 3

Resultat fra CAP, SIR, VTF og VTP for barn # 1–6

Barn #	CAP (0–7)	SIR (1–5)	VTP (1–5)	VTF (0–7)
1	7	5	4	5
2	5	4	4	5
3	5	3	4	5
4	3	1	3	3
5	5	3	3	4
6	7	4	5	7
M	5,3	3,3	3,8	4,8

foreldre og lærere gjennom utsagn som «*hodet tenker tegnspråk*» eller «*husker ord som bilder*». Andre elever likte å skrive, men glemte preposisjoner og småord. Bruk av skriftlighet varierte mellom «*å skrive korte beskjeder, men ikke korrekt*» til å kunne «*skrive enkle korte beskjeder*». Noen av elevene var skriftlige via SMS.

Elevene i utvalget befinner seg på ulike stadier i leseprosessen, men de fleste er på vei. Det er flere individuelle forhold som påvirker utvikling av lese- og skriveferdigheter. Alder ved implantering, hvor lenge eleven har brukt CI, elevens fonologiske oppmerksomhet, ordforråd, evne til prosessering av lagring og gjenkalling av ikke bearbeidet materiale (korttidsminne), evne til lagring og gjenkalling av prosessert materiale (arbeidsminne), og elevens visuelle hukommelse og ferdigheter knyttet til tale, er alle komponenter som er forbundet med lese- og skriveferdigheter (Johnson & Goswami, 2010). Elevene i utvalget har ulikt utgangspunkt innenfor ovennevnte områder, og dette påvirker deres lese- og skriveutvikling på ulike måter. En evalueringsrapport fra Nederland viser at leseferdighetene blant døve barn med CI var bedre enn hos døve barn uten CI, men allikevel lå de etter hørende jevnaldrende (Vermeulen, van Bon, Schreuder, Knoors, & Snik, 2007). Vi vet ikke om tilsvarende resultat også kan gjelde for elever med CI og flere funksjonsnedsettelse sammenlignet med døve elever med flere funksjonsnedsettelse.

Sammenfattende vurdering

Siden forrige prosjekt har fem av elevene fått implantert sitt andre CI. Siden tidsintervallet mellom påsetting av lyd i CI-1 og CI-2 har vært stort kan man si at elevene har hatt to tilvenningsperioder. Mange av elevene foretrekker det først implanterte apparatet fremfor det siste. Alle seks drar veksler på å bruke implantatet, men i ulik grad, fra det å kunne orientere seg etter lyd til det å kunne delta i en samtale. Mange av elevene ser ut til å vise liten oppmerksomhet på nye lyder i nye settinger. Hvorfor det er slik, kan kanskje forklares med en pedagogs vurdering: «*det er ikke det eleven hører som begrenser, men hvordan eleven forstår det som høres*». Lyden må være meningsfull før den gis oppmerksomhet. Andre forebygger situasjoner som oppleves usikre med ulike kompenserende tiltak som for eksempel å la høyt-

taler på telefon stå på (slik at andre kan høre og korrigere misforståelser) eller ved at de begrenser telefonsamtaler til kjente personer. Vi ser at alle elevene har hatt en utvikling og fremgang innenfor auditive ferdigheter og reseptivt språk. Dette er sammenfallende med hva som ble funnet i en amerikansk undersøkelse hos barn med cochleaimplantat og flerfunksjonsnedsettelse (Beer et al., 2012).

Hvordan miljøet møter elevene med cochleaimplantat, ser ut til å være av betydning for fremtidig bruk av CI. Historien om eleven som etter en krevende tilpasningsperiode aksepterer og spør etter sine CI viser betydningen av partnerskapskompetanse. Med partnerskapskompetanse mener vi ferdigheter og evner som fleksibilitet, tålmodighet, evne til å regulere tempo i samhandlingen, kreativitet, oppmerksomhet overfor elevens initiativ og respektfull oppførsel overfor elevens valg.

Mange av elevene har en eller annen form for tilrettelagt undervisning som innebærer at de ikke er i klasserom eller på arenaer der de andre elevene er. Vår undersøkelse indikerer at medelever først og fremst benytter tale i sine henvendelser til fokuseleven. Det gir fokuseleven et godt utgangspunkt for å lytte og for å bli eksponert for det kulturspesifikke språket jevnaldrende benytter. Språket til jevnaldrende inneholder aspekter som pedagogisk personale ikke behersker, og dermed ikke kan overføre. Det å beherske den aldersspesifikke sjargongen bidrar til at barn opplever seg som like, og er dermed en av inngangsbillettene til jevnaldersamværet (Tøssebro & Ytterhus, 2006). En utfordring er at de arenaer andre elever oppholder seg i (klasserom, gang, kantine, gymsal) kan inneholde støy som kan være plagsom for den som har CI. For at samvær med jevnaldrende skal gi gode og meningsfulle opplevelser også for elever med CI, må felles arenaer og samvær tilrettelegges, enten ved støydempende tiltak og/eller at mindre grupper etableres. Mange av elevene trenger hjelp til å sikre at apparatene er riktig innstilt og virker som de skal.

Språklig fungering og bruk av grafiske symboler Elevene i utvalget benyttet enten tegn og tale eller tale i sin kommunikasjon med omgivelsene. Imidlertid viser undersøkelsen at valg av kommunikasjonsform så ut til å være avhengig av kontekst, lytteforhold og samtalepartner. Ved nyinnlæring

En utfordring er at de arenaer andre elever oppholder seg i kan inneholde støy som kan være plagsomt for den som har CI.

la pedagogene vekt på å benytte den kommunikasjonsformen som eleven behersket best. For mange i utvalget var det tegn. I samtale med jevnaldrende ble det oftest benyttet tale. Elevene med flere funksjonsnedsettelse så ut til å innta enten en svarende eller styrende posisjon i dialogen. Elevenes taletydelighet var varierende. De fleste ble best oppfattet hvis lytter var konsentrert og hadde kjennskap til det som ble kommunisert. De samme forutsetningene gjaldt ved elevens tegnspråklige produksjon og tegnspråklige forståelse. Kartlegging av lingvistiske ferdigheter innenfor hverdagskommunikasjon bekrefter også variasjonen i gruppen. En lærer som ble intervjuet, uttrykte at for hennes elev *«ligger det en del ord på minnet, men det tar tid å få det ut»*. Det kan tyde på at det reseptive ordforrådet er større enn det ekspressive, men også at eleven trenger tid til å gjenkalle og huske. Denne prosesseringen tar tid da de funksjonene som bearbeider dette, kan være svekket. Undersøkelser tyder på at utfordringer knyttet til å prosessere fonologisk informasjon er en utfordring for personer med nedsatt kognitive evne (Schuchardt et al., 2010). Resultatene kan ha flere og sammensatte forklaringer. For noen kan det være krevende å lytte samtidig som de skal forstå hva som sies. Enkelte av elevene kan ha manglende eller lite erfaring med bruk av begreper. Særlig deltesten som viser kunnskap om motsetninger i *Språk 6–16*, indikerer dette. Resultatet kan også forklares med at flere av deltagerne har tegnspråk som sitt førstespråk. En mor sa at *«hodet tenker tegnspråk»* når hennes barn skal tale. En lærer uttrykte at for hennes elev er tegnspråket det mest avanserte språket. Uttalelsene kan forstås slik at elevene ikke har tilsvarende gode ferdigheter i talespråk som i tegnspråk.

Språktester og kartlegginger indikerer at elevene i utvalget fungerte under normalområdet for levealder. Alle hadde utfordringer knyttet til setningsminne og ordkunnskap. Innenfor områdene fonologisk bevissthet, grammatikk, ordavkoding og lesehastighet var variasjonen størst. I grammatikk ser vi at elevene hadde vansker med bruk av preposisjoner, flertallsendinger, alfabetisering og det å gi utfyllende detaljer i kommunikasjon med andre. Resultatet kan for noen indikere en språkvanske knyttet til fonologisk minne og/eller en reseptiv og ekspressiv vanske. Dette er i samsvar med annen type forskning som viser at

barn med funksjonshemninger og cochleaimplantat scorer lavere sammenlignet med deres hørende jevnaldrende på samme kognitive nivå innenfor reseptivt og ekspressivt språk (Meinzen-Derr et al., 2011). Vi ser en varierende bruk av grafisk kommunikasjon i utvalget. For de elevene som først og fremst er tegnspråklige, kan det være vanskelig å skifte språkkode til norsk når de skal skrive. Bevisst bruk av CI kombinert med forventninger om at eleven kan høre er viktige ledd i en selvforsterkende prosess som bidrar til at lytte- og taleferdigheter og språkforståelse hos eleven øker. Dette danner et godt fundament for å tilegne seg lese- og skriveferdigheter.

Konklusjon og pedagogiske implikasjoner

I prosjektrapporten «Lyden av kommunikasjon» fra 2007 beskriver vi 10 barn som oppfatter lyd og som er i gang med kommunikasjons- og talespråkutviklingen sin. Møtet med elevene i oppfølgingsprosjektet viser at de seks fremdeles er brukere av implantatene og at de selv eller via nærpersoner rundt seg gir uttrykk for at lyden er en integrert del av dagen deres. Vi mener at kommunikasjons- og talespråkutviklingen deres er støttet av den lydtilgangen implantatene har gitt dem.

Undersøkelsen representerer et tidsbilde. I dag får de fleste funksjonshemmede barn operert inn to cochleaimplantater samtidig, og når de er yngre enn barna i dette prosjektet var. De slipper da å ha to tilvenningsperioder med alt hva det medfører. De blir også eksponert for lyd tidligere, noe som er gunstig med tanke på hjernens plastisitet og tilgang på rett stimulering til riktig tid. Elever med flere funksjonsnedsettelse trenger mer tid og tilrettelegging for å erfare at lyd er meningsfull. De trenger også flere og varierte erfaringer med språket, ikke minst for å forstå ordene. På denne måten sikrer de seg et godt grunnlag for videre språkutvikling. Tilrettelegging av språkmiljø for elever med flere funksjonsnedsettelse og cochleaimplantat stiller store krav til kompetanse og erfaring hos personalet. Foruten kompetent personale er det viktig at det settes av tid til samarbeid mellom opplæringssted og hjem slik at utvikling kan diskuteres og forventninger justeres. For de elevene som har språklige utfordringer kan jevnlig kontakt mellom skole og opplæringssted sikre at det barnet er opptatt av fanges opp

på begge arenaer og derigjennom bidra til at utvikling innen kommunikasjon og språk kan finne sted. En annen viktig del av tilretteleggingen er også at det hørselstekniske fungerer godt, derfor bør personalet ha god kunnskap om dette.

Det kan være vanskelig å vurdere utbytte av CI for hver enkelt, og derfor bør miljøet tilby både tegn og tale. Dette støttes i en australsk undersøkelse (Hyde & Punch, 2011) som viser at foreldre til barn med cochleaimplantat uten funksjonsnedsettelse støttet bruk av tegn. Foreldre vurderte at bruk av tegn fremmet barnas personlige og sosiale utvikling, samt at det støttet deres skolefaglige prestasjoner.

Mange barn med flere funksjonsnedsettelse og cochleaimplantat vil ikke utvikle tale eller tydelig tale som er forståelig for alle. Fremtidige undersøkelser bør derfor ha et bredere fokus på utbytte av CI ved bruk av cochleaimplantat for barn med flere funksjonsnedsettelse. Dette kan være generell utvikling, utvikling av kognitive og sosiale ferdigheter og økt livskvalitet for barnet, foreldre og familien (Edwards & Crocker, 2008). Ved bruk av CI er det ikke bare de hørselsbanene og hjernesentra som engasjerer talespråk som stimuleres, men også auditive baner som engasjerer andre sentra i hjernen som igjen aktiverer varsling.⁴ Det betyr at et barn med flere funksjonsnedsettelse ikke nødvendigvis utvikler tale, men kan oppnå høyere livskvalitet ved at lyden gir informasjon om omgivelser, stimulerer til bevissthet om retning og orientering, kommunikasjon og opplevelse av musikk og rytme. Det ser også ut til at språklig utvikling fører til endret adferd. En lærer i prosjektet uttalte: «*Jo mer språk, språkutvikling, jo enklere ble det og mindre [uønsket] adferd*». Vi synes utsagnet beskriver godt hvilket utbytte CI kan gi i tillegg til tale. Det at nettverket rundt den enkelte elev både innehar en *forventning* om at eleven skal høre, lytte, mestre og viser *respekt* for elevens initiativ ser ut til å være avgjørende for utvikling hos eleven. Dette kombinert med en forståelse for elevens forutsetninger og tilpasset undervisning bidrar til at eleven kan ha godt utbytte av sitt CI.

Noter

- 1 Vi har valgt å bruke begrepet flere funksjonsnedsettelse. Tidligere har gruppen blitt omtalt som hørselshemmede med flere funksjonshemninger eller hørselshemmede med tilleggsvansker. I engelsk litteratur brukes begreper som «additional needs», «additional disabilities», «complex needs», «special needs», «associated disabilities», «multiple disabilities».
- 2 Muntlig fra overlege Marie Bunne ved Rikshospitalet, januar 2013
- 3 SIR = taleforståelighet, CAP = auditiv funksjonsevne, MAIS = lytteferdighet, PALS = språkprofil, LIP = lytteferdigheter, PASS = taleferdigheter
- 4 Innlegg av Marie Bunne på CI – konferanse Sandefjord oktober, 2012.

REFERANSER

- ANDERSON, L.** (2002). Interpersonell kommunikasjon: En studie av elever med hørselnedsattning i særskolan. Malmö Höghskola.
- BEER, J., MICHAEL, H.S., KRONENBERGER, W., HOLT, R.F. & PISONI, D.B.** (2012). Auditory skills, language development, and adaptive behavior of children with cochlear implants and additional disabilities. *International Journal of Audiology*, 2012, 1–8.
- BERRETTINI, S., FORLI, F., GENOVESE, E., SANTARELLI, R., ARSLAN, E., MARIA CHILOSI, A. & CIPRIANI, P.** (2008). Cochlear implantation in deaf children with associated disabilities: Challenges and outcomes. *International Journal of Audiology*, 47(4), 199–208. doi: 10.1080/14992020701870197
- DAMMEYER, J.** (2009). Congenitally Deafblind Children and Cochlear Implants: Effects on Communication. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14(2), 278–288. doi: 10.1093/deafed/enn042
- DAMMEYER, J.** (2010). Psychosocial Development in a Danish Population of Children With Cochlear Implants and Deaf and Hard-of-Hearing Children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15(1), 50–58. doi: 10.1093/deafed/enp024
- EDWARDS, L.** (2007). Children with Cochlear Implants and Complex Needs: A Review of Outcome Research and Psychological Practice. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12(3), 258–268. <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/detail?accno=EJ766777>
- EDWARDS, L. & CROCKER, S.** (2008). *Psychological processes in deaf children with complex needs: an evidence-based practical guide*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- EILERTSEN, L.-J., BORUD, A.B. & HELGOR, S.** (2007). Lyden av kommunikasjon: Cochleaimplantat hos barn med ulike funksjonshemninger eller døvblindhet. Andebu skole- og kompetansesenter.
- HOLT, R.F. & KIRK, K. I.** (2005). Speech and Language Development in Cognitively Delayed Children With Cochlear Implants. *Ear and Hearing*, 26(2), 132–148.

HYDE, M. & PUNCH, R. (2011). The Modes of Communication Used by Children With Cochlear Implants and Role of Sign in Their Lives. *American Annals of the Deaf* *American Annals of the Deaf*, 155(5), 535–549.

IBERTSSON, T., HANSSON, K., ASKER-ÅRNASON, L. & SAHLÉN, B. (2009). Speech recognition, working memory and conversation in children with cochlear implants. *Deafness & Education International*, 11(3), 132–151. doi: 10.1002/dei.261

IBERTSSON, T., HANSSON, K., MÄKI-TORKKO, E., WILLSTEDT-SVENSSON, U. & SAHLÉN, B. (2009). Deaf teenagers with cochlear implants in conversation with hearing peers. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 44(3), 319–337. doi: 10.1080/13682820802052067

JOHNSON, C. & GOSWAMI, U. (2010). Phonological Awareness, Vocabulary, and Reading in Deaf Children With Cochlear Implants. *J Speech Lang Hear Res*, 53(2), 237–261. doi: 10.1044/1092-4388(2009/08-0139)

KUNNSKAPSSENTERET. (2011). Kommunikasjonsformer for barn med cochleaimplantat. Oslo: Nasjonalt kompetansesenter for helsetjenesten.

LEVÉN, A., LYXELL, B., ANDERSSON, J., DANIELSSON, H. & RÖNNBERG, J. (2008). Prospective Memory, Working Memory, Retrospective Memory and Self-Rated Memory Performance in Persons with Intellectual Disability. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 10(3), 147–165. doi: 10.1080/15017410802144444

LINIKKO, J., HOLMBERG, S. & LÖÖF, C. (2011). Hörselsteknik i skolan för elever med flerfunksjonsnedsättning. I: K. Göransson, U. Janson & C. Nilholm (Eds.), *Vetenskaplig arikelsamling om spesialpedagogik* (Vol. FoU nr. 1/2011): Spesialpedagogiska skolmyndigheten

LORENTZEN, P. (1997). *Vanlige og uvanlige barn: samspill og kommunikasjon med alvorlig funksjonshemmede barn*. Oslo: Tano Aschehoug.

LYSTER, S.-A. H. (2011). *Å lære å lese og skrive: individ i kontekst*. Oslo: Gyldendal akademisk.

MCCRACKEN, W. & TURNER, O. (2012). Deaf Children with Complex Needs: Parental Experience of Access to Cochlear Implants and Ongoing Support. *Deafness and Education International*, 14(1), 22–35.

MEINZEN-DERR, J., WILEY, S., GREYER, S., & CHOO, D. I. (2010). Language performance in children with cochlear implants and additional disabilities. *Laryngoscope*, 120(2), 405–413. doi: 10.1002/lary.20728

MEINZEN-DERR, J., WILEY, S., GREYER, S. & CHOO, D. I. (2011). Children with Cochlear Implants and Developmental Disabilities: A Language Skills Study with Developmentally Matched Hearing Peers. *Research in Developmental Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 32(2), 757–767.

NIKOLOPOULOS, T. P., ARCHBOLD, S. M., WEVER, C.C., & LLOYD, H. (2008). Speech production in deaf implanted children with additional disabilities and comparison with age-equivalent implanted children without such disorders. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 72 (12), 1823–1828. doi: http://dx.doi.org/10.1016/j.ijporl.2008.09.003

PALMIERI, M., BERRETTINI, S., FORLI, F., TREVISI, P., GENOVESE, E., CHILOSI, A.M., MARTINI, A. (2012). Evaluating Benefits of Cochlear Implantation in Deaf Children With Additional Disabilities. *Ear and Hearing*, 33(6), 721–730

SCHUCHARDT, K., GEBHARDT, M., & MAEHLER, C. (2010). Working Memory Functions in Children with Different Degrees of Intellectual Disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54(4), 346–353.

TETZCHNER, S.V. & MARTINSEN, H. (2002). *Alternativ og supplerende kommunikasjon: en innføring i tegnspråkoplæring og bruk av kommunikasjonshjelpemidler for mennesker med språk- og kommunikasjonsvansker*. Oslo: Gyldendal akademisk.

TØSSEBRO, J. & YTTERHUS, B. (2006). *Funksjonshemmete barn i skole og familie: inkluderingsideal og hverdagspraksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.

UGGEN, M.K. (2008). *Sekvensiell bilateral cochleaimplantasjon: om nytten av et cochleaimplantat nummer to og om tid som påvirkende faktor*. Oslo: M.K. Uggen.

VERMEULEN, A.M., VAN BON, W., SCHREUDER, R., KNOORS, H. & SNIK, A. (2007). Reading Comprehension of Deaf Children with Cochlear Implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12(3), 283–302.

WATSON, L.M., ARCHBOLD, S.M. & NIKOLOPOULOS, T. P. (2006). Children's communication mode five years after cochlear implantation: changes over time according to age at implant. *Cochlear Implants International*, 7(2), 77–91. doi: 10.1002/cii.301

spesialpedagogikk

UTGIVELSESPPLAN 2013 OG 2014

Nr	Annonsefrist	Utgivelsesdato
6	25. september	25. oktober
7	30. oktober	22. november
8	20. november	13. desember
1	7. januar	7. februar
2	11. februar	14. mars
3	1. april	9. mai
4	13. mai	13. juni
5	12. august	12. september

«Spesialundervisning, tilpasset opplæring og god klasseledelse»

AV HEGE BUSTERUD

Flere saker om bruk av tvang og makt i skolen har vært publisert i media de to siste årene. Skoleledere har hatt kontakt med ulike instanser for å få klarhet i hvordan de skal forholde seg til bruken av «nødvendig tvang» i skolen. Denne artikkel handler om fysisk makt som kan virke krenkende eller nedverdiggende for elevene.

I kommunen jeg arbeider, har det vært en markant økning av henvisninger til PPT. Statistikken viser at dette ikke bare gjelder denne kommunen, men også i landet for øvrig. Ifølge Statistisk sentralbyrå er det fra 2008 til 2011 en økning på i underkant av 10.000 elever med spesialundervisning på landsbasis. I vår kommune er kravene fra skoleeier klare angående spesialundervisning. Antallet elever med enkeltvedtak om spesialundervisning må ned. Skoleledelsen og lærere må være seg sitt ansvar bevisst og tilby elevene tilpasset opplæring og god klasseledelse. Jeg finner det derfor interessant å se litt nærmere på sammenhengen mellom spesialundervisning, tilpasset opplæring og god klasseledelse.

Stortingsmelding nr. 16 (2006–07) sier at tilpasset opplæring er et gjennomgående prinsipp i hele grunnopplæringen. Kravene om tilpasset opplæring fremmes i opplæringsloven §1–3, som sier at «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven ...». Dette er også lovens formålsbestemmelse jf. St.meld. nr. 16 (2006–2007).

Gausskurven viser normalfordelingen av elever. Flest «normalt fungerende» på midten, men det skal også være plass i skolen til de ukonsentrerte, de veldig stille, de urolige, de ekstra skoleflinke, de som ikke

mestrer så godt osv. uten at det nødvendigvis skal føre til at man trenger å henvise elevene for videre utredning f.eks. til PPT. Kunnskapsløftet sier klart under kapittelet «Prinsipper for opplæringen» at «... undervisningen i størst mulig grad skal tilpasses den enkelte elevs forutsetninger og nivå. Fordi elevene er ulike, må de få ulike utfordringer. Alle elever skal få oppgaver som gir dem mulighet for læring, mestring og utvikling».

Kan det være lett for læreren å «glemme» å tilpasse opplæringen til en del elever? Er det slik at mange lærere mangler kompetanse til å legge til rette for nivåddifferensiert undervisning i elevgruppa? En tanke kan også være at lærere med sine mange oppgaver ikke får tid til å tilpasse undervisningsstoffet på tilfredsstillende måte.

Stortingsmelding nr. 18 (2010–2011) sier nettopp at tilpasset opplæring ofte vil være krevende for læreren. Meldingen sier at slik opplæring ikke kan forstås som en individualisert opplæring, men at det «handler om å skape god balanse mellom evnene og forutsetningen til hver enkelt elev og fellesskapet». Videre sier meldingen at det er gjennom varierte arbeidsmåter, arbeidsoppgaver og lærestoff, læremidler og organisering at den gode balansen skapes.

Lærerne har ansvar for å igang-

sette læringsprosesser hvor de tar utgangspunkt i de forutsetningene og evnene elevene har. Under «Prinsipper for opplæringen» i Kunnskapsløftet har Læringsplakaten et punkt om «å stimulere, bruke og videreutvikle den enkelte lærers kompetanse». Skoleleder må være den som sørger for at skolen stadig vurderer sin egen praksis, for å variere og eventuelt endre den. I tillegg til skoleleders ansvar for utvikling av den enkelte skole, har skoleeier også et ansvar for å legge til rette for kompetanseutvikling for lærere. St.melding nr. 16 (2006–2007) sier at en viktig del av skoleeiers vurdering av egen virksomhet er skolens evne til å tilpasse opplæringen. Det er derfor viktig at skoleeier iverksetter tiltak som styrker lærernes kompetanse.

Marianne Lindheim (2008) påpeker at Kunnskapsløftet knytter tilpasset opplæring tett sammen med vurdering. Siden skoleeier skal vurdere sin egen virksomhet og hvordan skolene vurderer elevene, ligger det her etter min tolkning at skoleeier også må vurdere den tilpassete opplæringen.

En del lærere klager over umulige elever og bruker mye tilsnakk og kjeft i klasserommet. De reflekterer ikke over sitt eget ansvar for å utføre klasseledelse basert på gode relasjoner til elevene og god strukturering av undervisningen. Thomas Nordahl kaller

det for relasjonell klasseledelse når læreren tar ansvar for relasjonen, og han sier videre at om læreren mestrer denne ferdigheten godt, vil det gjøre hverdagen mye enklere (udir.no). Læreren har hovedansvaret for å bygge opp en god relasjon til enkeltelevne og skape et godt læringsmiljø med vennlighet og inkludering i klasserommet.

Mange lærere ender opp med å mene at det er eleven det er noe galt med, i stedet for å evaluere sin egen praksis. De ønsker å henvise til PPT i håp om at det skal kunne ut i et enkeltvedtak om spesialundervisning og ekstra ressurser. Et enkeltvedtak om spesialundervisning kan få store følger for enkeltelevne og for samfunnet. Vi må ha plass til elevene som strever på ulike måter og hjelpe dem fremover med å tilpasse opplæringen til deres nivå. Det kan være at enkelte læreres og skolars holdninger til tilpasset opplæring og spesialundervisning er slik at det vil føre til at for mange elever får spesialundervisning i stedet for tilpasset opplæring. Perspektivet på tilpasset opplæring må være bredere, og skoleledere må trygge lærerne på at det er vanlig med sterke og svake elever i en klasse. I stortingsmelding nr. 18 (2010–11) presiserer også departementet at «skolene, før det fattes vedtak om spesialundervisning, skal kartlegge, vurdere og eventuelt prøve ut nye tiltak innenfor rammen av tilpasset opplæring». De elevene som har rett til spesialundervisning, jf. opplæringsloven § 5-1, er kun de som ikke har eller kan få tilfredsstillende utbytte av opplæringen. På den måten skal spesialundervisning være en

sikringsmekanisme, sier ovennevnte stortingsmelding.

For å få ned antall enkeltvedtak om spesialundervisning tenker jeg at både skoleledelse og skoleeier må gi noen føringer på hvilke holdninger de vil ha på sine skoler. Det må også være tydelig at når en lærer velger å melde en elev til PPT, har veien på forhånd vært lang nok, dvs. at læreren har prøvd ut ulike innfallsvinkler for læring og samarbeidet tett med ulike instanser f.eks. spesialpedagogisk koordinator, PPT og foreldre.

Det er naturlig å tenke at PPT bør inn tidlig på systemnivå med veiledning og fokus på at færrest mulig elever skal få spesialundervisning, og flest mulig tilpasset opplæring.

Skoleeier må også gi lærere skoleing innen tilpasset opplæring og klasseledelse slik at ingen kan si at de ikke har kompetanse på dette.

Ledelsen må som nevnt legge vekt på at variasjon på ulike måter i læringsmiljøet er positivt og viktig og at god klasseledelse fører til god undervisning og tilpasset opplæring. På skolene må det legges til rette for at lærerne har tid til å samarbeide gjennom lesing og diskusjon av teori, refleksjon og praktisk tilrettelegging. Temaer som dreier seg om tilpasset opplæring, vurdering og klasseledelse må tas opp på fellessamlinger, hvor etter ulike grupper kan diskutere og eventuelt endre egen praksis, deretter reflektere over om dette medførte positiv endring og så dele erfaringer med de andre lærerne.

I arbeidet med å få ned antall enkeltvedtak om spesialundervisning

er det viktig at skolene og de ansatte er klar over lovverket. Skoleeier stiller krav til skolene om rapportering og vurdering av egen virksomhet, hvor også skolens lærere må være seg bevisst kravene i opplæringsloven. Paragraf 5–1 i opplæringsloven skal kun gjelde for de få som ikke har utbytte av en tilpasset opplæring. Lærerne skal ellers gi en opplæring som «tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven ...» jf. paragraf 1–3.

REFERANSER

- KUNNSKAPSLØFTET** (2008). Fag og læreplaner i grunnskolen. Pedlex. Norsk skoleinformasjon
- LINDHEIM, M.** (2008). *Vurdering: Lærernes profesjonsutvikling og skoleeiers ansvar*. Masteroppgave, Masterprogrammet i Utdanningsledelse, Institutt for lærerutdanning og skoleledelse, Universitetet i Oslo. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/123456789/32538/masteroppgave.pdf?sequence=2>programmet i Utdanningsledelse. (Lesedato: 26.01.2013)
- MELD. ST. NR. 18** (2010–2011). Læring og fellesskap Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov. <http://regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-18-2010> (Lesedato: 04.01.2013).
- OPPLÆRINGSLOVA** (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. Sist endret 2012-06-22.
- ST.MELD. NR. 16** (2006–2007)og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet. <http://regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-20>..... (Lesedato 04.01.2013).
- UTDANNINGSDIREKTORATET** (2013). *Relasjonell klasseledelse ved Thomas Nordahl*. <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedrelaringsmiljo/Filmer/Video---Stottenderelasjoner-i-klasseledelse2/>

PPT i spenningsfeltet mellom *intensjon* og *praksis*

Denne artikkelen vil setja spørjeteikn ved om det er realistisk å tru at PP-tenesta kan arbeida med inkludering som overordna mål og om dette er mogleg så lenge styringsverktøy, tradisjon og organisasjonsforståing er slik det er.



Tore Gunnar Sandve arbeider som leiar for PPT i Sandnes kommune.

I denne artikkelen vil eg reflektera kring spørsmålet om PPT kan vera ein aktiv og offensiv medspelar i arbeidet mot eit inkluderande opplæringssystem. Det vil vera tre viktige nøkkelord i framstillinga; – intensjon, lovverk og praksis. Med omsyn til intensjon: kva er overordna prinsipp i opplæringssystemet, og har dei relevans for PPT? Er lovverket utforma slik at det støttar opp under og fremjer intensjonane, og viser praksis og resultat at ein lukkast? Eg vil ta utgangspunkt i to sentrale område i det norske opplæringssystemet; – prinsippet om ein inkluderande skule og praksis kring bruk av spesialundervisning.

Eg vil sjølvstøtt konsentrera framstillinga kring det som er nemnt over. Likevel vil eg i første del gjera greie for eigne inntrykk etter mange år i tenesta. Eg vil gje ei oppsummering over korleis eg har opplevd at PPT har utvikla seg gjennom snart 30 år, vel å merkja ut frå min subjektive

ståstad, og utan å hevda å representera eit gjennomsnitt av tenesta på landsbasis.

Problemstillinga vil eg koma nærare attende til etter kvart, men eg trur det er viktig å ta med litt historikk for å få eit bakteppe for denne drøftinga. Eg nyttar eksempel og talmateriale frå grunnskulefeltet, men artikkelen byggjer på PPT som organisasjon reint generelt.

Ein skal vera forsiktig med å spå om framtida. Det gjeld også ein PP-tilsett. Men eg vil avslutta med nokre utfordringar som eg meiner ligg framføre tenesta, og som både styresmakter og tenesta bør ta alvorleg om PPT skal vera liv laga på lang sikt.

Bakgrunn/kort historikk

Artikkelforfattaren er ein av mange trufaste PP-tenarar. Eg begynte å arbeida i PPT så langt attende som i 1985, og har (med nokre avbrekk innimellom) vore i tenesta fram til dags dato. I denne tida har eg vore tilsett i fire kommunar (eksklusiv fylkeskommunal teneste), storparten av tida som leiar. Kommunane og kontora har hatt varierende storleik. Nå er eg leiar for PPT i Sandnes kommune, ein kommune med vel 70.000 innbyggjarar. PPT i Sandnes har 26 tilsette.



.... PPT skal vera bunden av same overordna mål om ein inkluderande skule som resten av opplæringssystemet.

Lovverket har heile tida hatt som siktemål å sikra rettane til elevar med særlege opplæringsbehov.

Sidan utpå 1990-talet har eg vore oppteken av PPT si rolle i opplæringssystemet, og kva tradisjonar og verdiar tenesta representerer. Eg er ennå ikkje komen heilt i mål med desse spørsmåla, men nokre lys har gått opp for meg på vegen.

Eg har funne det meiningsfullt å dela inn tida frå 1985 og fram til i dag i tre periodar, mest basert på korleis eg har sett at lovverket og mandatet for tenesta er forstått og praktisert. Produksjon av sakkunnige vurderingar har vore og er ei nøkkeloppgåve for PPT. Det går an å meina at utforming av sakkunnige vurderingar bare er ein liten del av det samla PP-arbeidet. (Sjå til dømes s. 53 i St. melding 18, 2010–2011). Eg vil likevel hevda at §§ 5–1, 5–3 og 5–7 i opplæringslova på sett og vis er berebjelken og gjev det materielle tenesteinnhaldet til PPT.

1980 –1998. Spesialundervisning: Diagnostisering og vanskefokus

Grunnskulelova (av 1969) § 8–1 seier at: «For born og ungdom som ut frå ei sakkunnig vurdering treng særleg hjelp, skal det skipast spesialundervisning, i eller utanom skolen.» I 1976 vart spesialskulelova oppheva, og prinsippet om einskapskulen vaks fram. Før avviklinga av spesialskulelova hadde PPT ei viktig oppgåve med å identifisera dei elevane som høyrde inn under spesialskulane. Naturleg nok sto då testing og kategorisering sentralt, ei oppgåve med føremål å segregera mellom anna elevar med svake intellektuelle føresetnader. Dette perspektivet var temmeleg fastgrodd, og denne individorienteringa er framleis ein del av PPT sin eigen kultur og tradisjon (Fylling & Handegård, 2009). Desse forskarane nyttar nemninga *Den tradisjonelle rollen* om denne tradisjonen med sterk individfokusering og orientering mot korreksjon og reparasjon. Eit kompensatorisk perspektiv kan også brukast som nemning om det same.

Med innføring av einskapsskulen fall behovet for å plukka ut «spesialskuleelevane» bort, men oppgåva med å identifisera dei spesielt hjelpetrengjande elevane vart videreført. Desse (B-time-) elevane skulle sikrast særleg oppfølging i skulen, og det vart viktig å identifisera desse for å kunna søkja om og løysa ut særlege ressursar. Etter kvart vart det gjort økonomisk/administrative forenklingar, men like fullt vart prinsippet om «særlege ressursar» halde ved like. I dette arbeidet var PPT ein viktig instans. Omgrep som

B-timar og seinare T-timar var seigliga, på same vis som ordet spesialskuleelev har eksistert i tiår etter at spesialskulelova var historie.

Så sjølv med endra lovverk og ein vel etablert einskapskule så vart oppgåva med å plukka ut «spesialelevane» halde oppe. Desse elevane vart nøklane for særskilt ressurstilførsel, og PPT fekk oppgåva med å dokumentera behov som i neste omgang kunne utløysa eigne ressursar til denne gruppa.

1998–2009. Utbytte og tilpassa opplæring

Den utbytteorienterte ramma, eleven i eit læringsmiljø I

1998 kom den nye opplæringslova. Nå var eigne retningslinjer for den pedagogisk-psykologiske tenesta borte (punkt 2.7 frå Føresegner m.v. for grunnskolen). § 5–6 i den nye opplæringslova ga mandatet til PPT. I § 5–3 vart dei ulike skjønnsstema for vurdering av behov om spesialundervisning spesifiserte. Nå vart den sakkunnige instansen også pålagt å vurdere læringsutbyttet til eleven og om dei registrerte vanskaner kunne avhjelpast innafor ordinær opplæring. Det er altså lett å sjå at perspektivet vart flytta; frå eit einsidig vanskeperspektiv hjå eleven og nå over på kvalitetar og innhald i den ordinære, tilpassa undervisninga. Den sakkunnige instansen skulle med andre ord også ta stilling til korleis skulen kunne sikra eleven eit tilfredsstillande læringsutbytte, utan at vansken aleine skulle vera vilkår for å motta spesialundervisning. Dette ga i prinsippet PP eit mandat til kritisk å vurdere skulen sine grep og bruk av ressursar for å sikra alle elevar eit likeverdig tilbod. Ein kan kalla dette for ei relativ og kontekstuell forståing av behov for spesialundervisning (Fylling & Handegård, 2009).

Eg dristar meg til å påstå at trass i denne endra formuleringa (frå § 8–1 til § 5–1) så oppfatta PPT framleis oppdraget sitt til primært å gjera ei grundig vurdering av eleven sine individuelle føresetnader og vanskar.

Spesialpedagogikken sitt vanskefokus var slett ikkje passé, og det dukka etter kvart opp stadig meir sofistikerte metodar, testar og kartleggingsverktøy. PPT førte vidare eit sterkt individfokus, og endå var det ein svak tradisjon for å utfordra skulen sitt handlingsrom for å gje god tilpassa opplæring utan å ta i bruk kap. 5.

KUF sin første *Veiledning. Spesialundervisning i grunn-*

skole og videregående opplæring (2001) var på mange vis skjønnsbasert. Han ga forklaringar til korleis lovverket var meint og korleis saksgangen skulle vera, men overlet mykje til kommunalt skjønn.

Intensjonen var uansett å fremja ei dreining frå eit nokså einsidig elevfokus og over på auka vekt på skulen sin innsats for å leggja opplæringa betre til rette for den enkelte elev.

Slik sett kan ein hevda at intensjonen om utbyttefokus (og redusert vanskefokus) var god, det same var ordlyden i §§ 5–1 og 5–3. Men om dette fekk konsekvensar for vurderingstema og praksis, er eg meir i tvil om, sjølv om eg ikkje har konkrete prov på verken det eine eller det andre. Men i Riksrevisjonen sin rapport (2011) vert det konkludert med at «undersøkelsen viser vidare at de sakkyndige vurderingene i hovedsak beskriver elevens vansker og i mindre grad konkretiserer realistiske opplæringsmål» (s. 56). Dette vil eg tru bare var ei vidareføring av ein vel etablert praksis.

2009–Spesialundervisning definert gjennom organiseringsform

Den organisatoriske ramma for spesialundervisning
Med revidert rettleiar i 2009 vart dette endra. Då la Utdanningsdirektoratet fram: *Spesialundervisning. Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Dei som tykte at forgiengaren var altfor lite spesifikk, vart nå gledeleg overraska. Den nye rettleiaren tok tak og sette langt klarare krav til saksgangen og kva PPT sine vurderingar skulle tuftast på. Nå ga Utdanningsdirektoratet meir konkret rettleiing i korleis lovverket skal forvaltast og kva rutinar kommunane bør ha på spesialundervisningsfeltet.

I nokre tilfelle vart nok rettleiinga oppfatta som ei avgrensing av handlingsrommet til kommunen og den enkelte skule. Eit eksempel kan vera spørsmål om særleg organisering av elevane/gje opplæring utanom klassen (sjå kap. 4.7), jf. § 8–2 i opplæringslova, eller at skulen stiller eigne ressursar til disposisjon (kap. 5.3). Dette ville pr. definisjon fordra at opplæringa blir å forstå som spesialundervisning. Lovverket var det same, men vilkår kring eller definisjon av spesialundervisning vart nå meir framstilt som eit resultat av organisatoriske ordningar. Klassen vart definert som fast ramme kring den ordinære opplæringa, og organisatoriske grep som til dømes bruk av mindre grupper i delar av opplæ-

ringa, eller det å ta ein enkeltelev ut av klassefellesskapet for å gje intensiv opplæring ei viss tid, vart definert som spesialundervisning etter § 5–1 (sjå s 23). Nå kunne PPT og skule gjera intrikate vurderingar kring grad og omfang av «avvik» (gruppestorleik, kor mange timar i eiga gruppe og over kor lang tid) for at denne opplæringa burde og måtte heimlast i § 5–1. Med andre ord at organiseringa ikkje fall inn under vanleg organisering etter § 8–2.

Det som i røynda definerte spesialundervisninga var altså i den første perioden (1980- og 1990-tallet) primært eleven sin vanske, så vart grad av utbytte lagt større vekt på og til slutt korleis undervisninga faktisk vart organisert. Dersom eleven vart plassert (over noko lengre tid) i eiga gruppe ville dette vera avgjerande for om opplæringa var å rekna som spesialundervisning eller ikkje.

Lovverket har heile tida hatt som siktemål å sikra rettane til elevar med særlege opplæringsbehov. Samstundes har ordlyden skifta litt og gjeve rom for ulik forståing og praktisering.

Dei to parametra for den inkluderande skulen: Inkludering og spesialundervisning

I det vidare vert einskapsskulen/fellesskule og inkluderande skule nytta synonymt.

Inkludering er slått fast som eit grunnleggjande prinsipp i utdanningspolitikken (St. meld. 18). Likeverdig og tilpassa opplæring for alle ligg også i visjonen for grunnskulen i Noreg. Skulen har ein overordna intensjon om å vera ein inkluderande arena for barn og unge - ikkje i tydinga å behandla alle likt, men å skapa ein arena der alle kan lukkast og der alle får ta del i eit fellesskap.

I St. melding 20: På rett vei (2012–2013) vert det understreka at fellesskulen er ramma for grunnopplæringa (s. 87). Her seiest det at fellesskulen både er eit verkemiddel for tilpassa opplæring, men også ein verdi i utdanningspolitikken.

Det er ikkje råd å setja opp ein korrekt og dekkjande parameter for om målet om «den inkluderande skulen» er nådd, eventuelt i kor stor grad. Men me har to gode indikatorar for dette: Bruk av segregerte opplæringstilbod og omfang av spesialundervisning (heimla i § 5-1).

Som nemnt i innleiinga er dette dei to heilt sentrale paradoksa eg vil trekkja fram:

- Einskapsskule som prinsipp kontra aukande bruk av segregerte opplæringstilbod
- Tilpassa opplæring for alle, spesialundervisning for dei få kontra aukande andel elevar som tar imot spesialundervisning.

Her vert spesialundervisning definert som undervisnings-tilbod som er heimla i § 5–1 i opplæringslova.

Status om inkludering/segregering

Korleis er så dette der ute i den verkelege verda? Er det slik at barn og unge i Noreg får opplæringa si i ein skule som inkluderer alle? Med det motsette meiner me bruk av organisatorisk segregerte tilbod, altså undervisning organisert i meir eller mindre permanente spesialklassar eller nivåddifferensierte grupper. Ein tredje variant er elevar som i hovudsak får opplæringa si ved alternativ opplæringsarena, gjerne fysisk skilt frå skulen.

Kunnskapsdepartementet rapporterer i St. meld. 18 at elevtalet i spesialgrupper (GSI-tal) auka frå 1404 i skuleåret 2002–03 til 6862 i 2008–09, og så med ein nedgang til 4063 i 2010. I tidsskriftet Utdanning (2012) vert det slått opp at over 5000 elevar vart segregerte i over 430 forsterka avdelingar på skular i Noreg. «Uryddige» tal skuldast at rapportering av slike data ikkje er heilt eintydige kommunane imellom.

Ein markant skuleforskar (Thomas Nordahl) seier det slik:

Flere elever går utenfor fellesskapet i dag enn da vi hadde de statlige spesialskolene. Selv om alle er enige i ideologien, går utviklingen i stikk motsatt retning. Lokalt er segregering i økende grad løsningen (Morgenbladet, 6. des. 2012).

Dokumentasjon på dette når det gjeld barnetrinn, kan ein finna i Jahnsen og Grini (2012).

Det vert ut frå dette vanskeleg å hevda at me har oppnådd mål om eller gått i rett retning med omsyn til intensjonen om ein inkluderande skule i løpet av dei siste ti åra.

Status kring bruk av spesialundervisning

Neste valde parameter er prinsippet om tilpassa opplæring for alle. Her peikte Kunnskapsdepartementet ut ein klar kurs i St. melding nr. 30, Kultur for læring (2003–2004). Sjølv om

departementet gjekk inn for å halda fast ved ein individuell rett til spesialundervisning, så var målet klart: «Det er imidlertid et klart mål at spesialundervisning skal være nødvendig for en lavere andel elever enn hva tilfellet er i dag » (punkt 8.2.1).

Intensjonen var å støtta opp under ei romsleg forståing av omgrepet Tilpassa opplæring og at særordninga om spesialundervisning og bruk av § 5–1 bare skulle nyttast for «dei få».

Departementet såg frå 2005–2006 at bruken av § 5–1 var i vekst, og ønskte å snu denne utviklinga. Kva har skjedd seinare? Tala er klare. Det er framleis grunn til uro over auken i talet på elevar som vert omfatta av kapittel 5 i opplæringslova. Nå kan ein bli freista til å tru at tilpassa opplæring som omgrep løyser viktige dilemma. Slik er det sjølv sagt ikkje, sjå f.eks. Eriksen (2007). Dette er ein annan diskusjon, og eg vil ikkje ta dette vidare her.

Det ligg føre omfattande statistikk over omfang av spesialundervisning i norsk skule.

GSI-tal frå 2012 viser at 8,6 % av norske elevar tar imot spesialundervisning i ei eller anna form. For skuleåret 2006/2007 var dette 6,2 %. Reint generelt er omfanget moderat dei første skuleåra, men stig til 10–12 % på ungdomssteget.

Solli (2008) trekk fram den store variasjonen det er mellom ulike kommunar. KOSTRA-tal for 2006 og 2007 viste ein variasjon frå 0 % (!) til 22,8 %. I Riksrevisjonen (2010–2011) sin rapport (tal frå 2009) er variasjonen endå større, nå frå 0 til 32 %.

Utdanningsdirektoratet (Utdanningsspeilet 2012) slår fast at stadig større ressursar går med til spesialundervisning, og direktoratet undrar på om auka fokus på kartlegging av resultat kan vera ein viktig faktor i dette.

Mathiesen og Vedøy (2012) peiker på mange ulike drivarar for å forklara kvifor bruken av spesialundervisninga har gått opp. Dette handlar både om styring i skulesystemet (Kunnskapsløftet, økonomi, bruk av måleinstrument og testar), endringar i samfunnet (større vekt på individuelle rettar, snevrare forståing av normalitet) og spesialundervisninga sin eigen struktur (t.d. profesjonsinteresser, auka bruk av PPT, individperspektiv). Det vil føra for langt å gå detaljert inn i alle potensielle drivarar, men rapporten identifiserer mange faktorar med stor forklaringskraft. I denne artikkelen

er nettopp spesialundervisninga sin eigen struktur og PPT si rolle av særleg interesse.

Riksrevisjonen (2010–2011) peiker på at omgrepet «tilfredsstillende utbytte» er eit uklart kriterium for rett til spesialundervisning. Det vert problematisert gjennom at dei ulike fylkesmannembeta har gjeve ulike fortolkingar av korleis dette er å forstå. Fleire sentrale problemstillingar kring misforholdet mellom lovverk og status vert grundig drøfta i same rapport. Solli (2008) er også svært kritisk til det manglande samsvaret mellom gode politiske intensjonar og status på spesialundervisningsfeltet. Han uttrykkjer dette tydeleg i argumentet om at: *Spesialundervisningen som ressursystem i skolen strider mot verdier skolen skal fremme og da særlig inkludering.*

Eg meier at denne svært summariske framstillinga viser at intensjonar (om fellesskulen og spesialundervisning for dei få), lovverk og status ikkje er i samsvar. I det vidare vil eg drøfta korleis PPT som aktør framstår i dette biletet. Dersom stadig fleire elevar må «sikrast» ei likeverdig opplæring gjennom bruk av § 5–1, så vil eg hevda at dette er kontrært til målet om ein inkluderande skule.

PPT si rolle

Ideelt sett bør ein kunna ha som føresetnad at det ligg føre ei sakkunnig vurdering når skulen fattar enkeltvedtak innafør spesialundervisningsområdet. Altså at elevar med særtiltak i skulen (som krev sakkunnig vurdering) har fått dette tilrådd av PPT og at tilråding og vedtak i all hovudsak samsvarer. Nå viser gjennomgangen til Riksrevisjonen (2011–2012) at heile 15 prosent av vedtak om spesialundervisning vart fatta utan sakkunnig vurdering.

Likevel må me ha som føresetnad at det store fleirtalet av enkeltvedtak byggjer på uttale frå PPT. Dette vert interessant når me stiller dette saman med korleis status er både med omsyn til omfang av ulike segregerte tilbod og bruk av spesialundervisning i skulen. Det kan vera rimeleg å hevda at PPT gjev, som organisasjon og fagteneste, ein legitimitet til ei ikkje-ønskja utvikling. Eg finn dette sær problematisk og undrar meg over at dette ikkje vert debattert i noko omfang. Eg har ikkje registrert nokon grundig fagleg diskusjon i PPT kring dette spørsmålet. Eit par heiderlege unnatak i det siste er Danielsen (2012) og Nordahl (2013).

PPT skal ikkje ta økonomiske omsyn i vurderingane sine. Likevel kan ikkje tenesta vera blind for kva følgjer høg bruk av spesialundervisning heimla i kapittel 5 kan få. Med mange elevar og store ressursar bunde mot § 5–1 så vil skulen sitt handlingsrom for generell styrking av opplæringa bli truga. Etter mitt syn er det også legitimt å stilla spørsmål kring den faktiske administrative kostnaden (m.a. bruk av PPT) det fører med seg å saksbehandla ein høg prosent elevar etter kap. 5. Utdanningsdirektoratet melder (Udir. 2013) at det har vore ein auke i om lag 500 årsverk i PPT sidan år 2000.

Som gjort greie for tidlegare må ein nytta mange moment for å forklara denne utviklinga, moment som delvis ligg i skulen som system og delvis utafor (Marthiesen & Vedøy, 2012). PPT er ein viktig faktor i dette. Tenesta har ansvar for å gje faglege tilrådingar og uttale til visse organisatoriske grep og vedtak som forvaltinga tar. Det er derfor logisk at PPT, som ein del av «spesialundervisninga sin struktur» kan sjåast på som ein drivar i kraft av seg sjølve. Dette vil bli drøfta seinare i denne artikkelen.

Kan noko forklarast ut frå at omgjevnadene til PPT har endra seg?

Saksomfang På landsbasis har PPT fått ein monaleg auke i arbeidsvolum, om me då tar utgangspunkt i talet på registrerte barn og unge i tenesta. Riksrevisjonen (2011–2012) viser at auken frå 2007 til 2008 var på 55 %, frå litt under 40.000 til knappe 60.000.

Tal frå eigen kommune (Sandnes i Rogaland) viser same utvikling: i perioden 2001–2003 var det i gjennomsnitt pr. år tilvist PPT (nye) 150 barn i grunnskulealder. Dette var jamt stigande framover i tid, og i perioden 2010–2012 var tilsvarende gjennomsnitt 300 barn. Dette er ei dobling i løpet av ca. 10 år. Rett nok har barnetalet i kommunen auka kraftig i same periode, men det er grunn til uro med ein så markant vekst.

Individuelle rettar Som drøfta av Mathiesen og Vedøy (2012) har me fått større trykk på individuelle rettar, også i opplæringssystemet. Dette vil sjølsagt leggja større krav til både skule og PPT når det gjeld korrekt saksgang og dokumentasjon. Med lang fartstid i PPT er det ikkje vanskeleg for artikkelforfattaren å skriva under på dette.

Profesjonalisering Me ser også ein vekst i hjelpetenester for barn og unge. Her har særleg opptrappingsplanen innan psykisk helse gjeve eit stort løft. Dette har gjeve fleire fagfolk inn i både spesialisthelsetenesta og på kommunalt nivå. Auka profesjonalisering vil også ha ringverknader for identifisering av barn og unge med potensielle behov for særskilt hjelp, altså generera ein større marknad.

Endring innanfrå? Visjonane for PPT har vore mange (Nilsson, 2005), men etter mitt syn er tenesta prega av stabilitet heller enn endring og utvikling. Dette er også drøfta i Fylling og Handegård (2009). Deira rapport viser at PPT både er oppgåvekonservativ og at likskapane er større enn det ein kunne tru ut frå ulikskap i organisering og storleik PP-kontora imellom. Men PPT ber med seg dei same kjerneoppgåvene (sakkunnige vurderingar, jf. § 5-6), vert møtt av dei same forventningane (produksjon av sakkunnige vurderingar), baserer seg på ei individuell (i motsetnad til kontekstuell) ramme for spesialpedagogikk og møter eit opplæringsssystem som langt på veg representerer det same. Individretta arbeid står for mest 80 % av tidsbruken i PPT (Udir., 2013).

Nilsson (2005) etterlyser eit meir sjølvkritisk perspektiv frå PPT på si eiga verksemd. I masteoppgåva si frå 2005 framstiller ho i grunnen PPT som ein lite utviklingsorientert organisasjon, som bare i avgrensa omfang er oppteken av eigen funksjon i skule og samfunn.

PPT sin tradisjon (gjennom dei tre periodane som er gjort greie for i innleiinga) har ført organisasjonen PPT inn i eit paradigme (eller ei «strukturell felle») som eg er usikker på om tenesta sjølv ser konsekvensane av. Me utfører dei pålagde oppgåvene frå dag til dag, oppgaver som enkeltvis er klart innanfor PPT sitt mandat. Men er me i stand til å sjå at oppgåvene og tenestene i *sum* faktisk viderefører og sementerer ei negativ utvikling? Som kjent er «veien til helvete belagt med de beste intensjoner».

Og lovverket er, med visse tilpasningar, det same. Eit unnatak er § 5–6 som er blitt meir generell enn i tidlegare forskrift for grunnskolen. Eit lite tydeleg lovverk kombinert med lite presise forventningar (t.d. i St. meld. 18) vil virka konserverande.

Det er heilt urimeleg å tru at denne utviklinga vil snu av

seg sjølv. Drivkreftene (for aukande bruk av spesialundervisning og segregerte tiltak) er altfor sterke. Organisasjonen PPT er verken i posisjon eller har tilstrekkelege føresetnader til å vera ei effektiv motkraft.

Kva er utfordringa framover?

Lovverket har ikkje makta å støtta opp under intensjonane om ein inkluderande skule, og praksis (jf. GSI-tal) viser at situasjonen er ute av kontroll. Intensjonar (god tilpassa opplæring for alle, spesialundervisning for dei få, ein inkluderande skule med rom for alle) er ikkje i samsvar med slik praksis og realitetar er i Noreg. Røynda er at opplæringssystemet på desse områda leverer resultat som går i motsett lei av dei politisk uttrykte måla.

PPT har kapittel 5 i opplæringslova som lovgrunnlag, spesielt § 5–6. Her framgår det at målgruppa er elevvar med særlege behov. I tillegg er PPT ein del av opplæringsystemet i Noreg. Det betyr at tenesta vil måtta vera bunden og styrt av dei overordna måla som gjeld for heile opplæringsystemet. Sider ved skjeringspunktet mellom overordna opplæringsmål og tilbod til elevvar med særlege behov er grundig omtalt i St. meld. 18.

Poenget mitt er å visa at PPT også vil ha same mål og bør støtta opp under det same. Samstundes vil PPT si målgruppe vera dei elevane som vert definerte til å falla utanom det «ordinære systemet». Men desse elevane kan bare ha eit meningsinnhald ved at ein samstundes har blikk for heile biletet, det vil si all (tilpassa) opplæring.

Kva er strategisk for PPT?

Enkelt sagt er det i PPT si eiga interesse å hegna om og tydeleggjera eiga målgruppe, og slik sikra det mandatet som tenesta er gjeven gjennom kapittel 5 i opplæringslova. Dette sikrar på sett og vis jamn tilflyt av oppgaver. Så lenge ein svært stor del av PPT si arbeidsmengde er bunden opp mot sakkunnearbeid/spesialundervisning så vil ein vesentleg reduksjon i storleiken på målgruppa vera eit trugsmål mot heile grunnlaget for tenesta. På same vis vil ei ideologisk forankring som stiller seg kritisk til ei individuell ramme for spesialundervisning vera svært krevjande å halda oppe. Men ved å inngå i ein lang tradisjon (spesialundervisning forstått som individuelle kompensatoriske tiltak) så er PPT med på

Tenesta må ikkje vera eit byråkratisk organ for å legitimera ein praksis som ikkje er i tråd med utdanningspolitiske mål.

å forsterka både omfang av spesialundervisning og indirekte gå god for bruk av segregerende grep i opplæringa.

I ingressen til denne artikkelen har eg nytta omgrepa styringsverktøy, tradisjon og organisasjonsforståing. Desse trur eg er viktige for å forstå kvifor utviklinga ikkje er i samsvar med overordna mål. PPT vil altså, ved at tenesta har målgruppa barn og unge med spesielle behov så einsidig i fokus, på same tid koma i skade for å arbeida kontrært til prinsippa om ein inkluderande skule og ein skule der spesialundervisning skal vera eit tilbod til «dei få». Reint organisasjonsteknisk kan ein godt seia at oppnåing av desse overordna måla vil undergrava PPT slik tenesta fungerer i dag.

For å setja dette på spissen: er det rimeleg å venta at PPT skal kunna arbeida for mål som de facto vil svekke organisasjonen sin tilflyt av oppgåver? Og motsett: Ved å halda oppe prosentandelen av barn og unge med «særlege behov», vil tenesta sikra nødvendig materiale for si eiga verksemd. Altså ei klassisk strukturell felle.

Eit uløseleg dilemma?

Er PPT i tilstrekkeleg grad orientert mot å sjå kva rolle og funksjon me har i opplæringssystemet? Fylling og Handegård (2009) meiner at PPT kan seiast å ha ein svak indre kultur eller fagleg identitet. Me er sjølv sagt opptekne av å gjera eit godt fagleg arbeid, men klarer PPT å sjå at gode innsatsar i sum faktisk vil kunna dra i anna lei enn opplæringssystemet sine overordna mål?

Det er ingen heksekunst å gjera greie for sentrale problemstillingar som gjort over. Langt vanskelegare er det å peika ut ei klar retning for å snu ei svært uheldig utvikling, og slik gjera PPT til ein betre reiskap innan opplæringssystemet. Det er kome mange gode innspel opp igjennom åra, med vekt på fagleg styrking gjennom Samtak-programmet, (Lie, Nesvåg, Tharaldsen, Olsen & Befring, 2003), Faglig løft for PPT, (Hustad & Fylling, 2012), NOU–Rett til Læring (2009) og sist eigen strategi for etter- og vidareutdanning (Udir., 2013). Alt dette er vel og bra, men eg trur at føresetnaden for reell endring er å tydeleggjera intensjonen med tenesta PPT. Kva overordna mål er tenesta bunden av, og korleis skal dette manifestera seg også i det daglege, kortsiktige arbeidet?

Er det råd å få til endring innanfor den organiseringa og kulturen som PPT byggjer på i dag? Etter mange år i PPT så

trur eg ikkje det er mogleg. Lovverket har, slik det er utforma og blir praktisert, ikkje mekanismar i seg til å regulera og korrigera ei utvikling som er stikk i strid med politiske intensjonar. Det siste utspelet frå Utdanningsdirektoratet (Udir., 2013) ber etter mitt syn preg av «meir av det same», altså ingen ny kurs.

Til sjuande og sist handlar dette om politikk. I seinare tid er det kome sterke politiske innspel med ønskje om større organisatorisk differensiering i norsk skule. Sjølv om det framleis er tverrpolitisk semje om å halda fast ved fellesskulen, så er det nok ei dreining i retning av å opna opp for andre løysingar. Her går det eit klart skilje mellom tradisjonell høgre–venstreakse i politikken. Også frå fagleg hald (Eriksen, 2013) blir det stilt spørsmål ved fundamentet for fellesskulen.

Nå er det ikkje slik at samanfall av to omstende: prinsippet om fellesskule og utfordringar i norsk skule må bety at det er ein kausal samanheng. Det kan vera heilt andre grunnar til at målet om tilpassa opplæring for alle ikkje let seg realisera.

Men eg trur at det må til gjennomgripande endringar for å snu ei utvikling som «alle» (?) er imot. Me må sjå kritisk på dei formelle og byråkratiske ordningar som me har i dag, og som i kraft av seg sjølv stimulerer til ei utvikling som ikkje er ønskjeleg. Slik sett var det ein del tilslag i Midtlyng-utvalget si innstilling som peikte i rett retning etter mitt syn.

Vil det vera mogleg å få til ei endring? Sjølv sagt er svaret ja. Men ein må vera villig til å ta dristige grep. Dette er ei oppgåve for lovgivar, men også ei oppgåve for kvar enkelt PPT å konkretisera i sin kommune/region.

Dette er ikkje rette staden å leika med tenkelege, nye lovformuleringar. Ein trufast PP-leiar skal ikkje prøva å gå departementa sine dugande lovavdelingar og juristar i næringa. Poenget bør uansett vera å presisera at PPT skal vera bunden av same overordna mål om ein inkluderande skule som resten av opplæringssystemet. Vidare er det viktig å utforma eit lovverk slik at det faktisk ikkje tillet ei utvikling i strid med dei overordna måla. I det same er det viktig å fremja PPT som ei fagteneste med ein klar ideologi. Her har dei relevante utdanningsmiljøa/universiteta ei viktig rolle. Tenesta må ikkje vera eit byråkratisk organ for å legitimera ein praksis som ikkje er i tråd med utdanningspolitiske mål.

I motsett fall er eg redd for at tenesta over tid vil svekkast og til slutt stå utan den nødvendige legitimiteten ei fagteneste må ha. Dei formelle, faglege kvalifikasjonane i PPT er svært gode. Slik sett er ein viktig føresetnad på plass. Det vil likevel vera nødvendig med opplæring i ein annan arbeidsmetodikk, ein metodikk utleia av meir presise mål for verksemda. Dette vil vera eit krevjande stykke arbeid, ikkje minst med omsyn til organisasjonskultur og å byggja ein fagleg identitet.

Konklusjon

Som svar på dei spørsmåla som vert stilte i ingressen:

- *Kan PP-tenesta arbeida med inkludering som overordna mål?*

Ja, men føresetnad er eit tydelegare lovverk som regulerer tenesta, og eit mandat som eksplisitt bind tenesta til overordna mål for opplæringssystemet.

- *Er det mogleg så lenge styringsverktøy, tradisjon og organisasjonsforståing er slik det er?*

Nei. Styringsverktøy må etter mitt syn endrast. Lovtekst må styra praksis som i neste omgang vil kunna gje ei meir offensiv og utviklingsorientert PP-teneste.

REFERANSAR

- DANIELSEN, L.** (2013). Sakkyndig vurdering for elever som trenger tilpasset opplæring. *Spesialpedagogikk*, nr. 6, s. 31–38.
- ERIKSEN, E.M.** (2007). Tilpasset opplæring for elever med spesielle behov. *Skolepsykologi*, nr. 2, s. 3–9.
- ERIKSEN, E.** (2013). Har enhetsskolen mislykkes? *Spesialpedagogikk*, nr. 1, s. 22–29.
- FYLLING, I. & HANDEGÅRD, T.L.** (2009). *Kompetanse i krysspress? Kartlegging og evaluering av PP-tjenesten*. Nordlandsforskning. Rapport nr. 5, 2009. Bodø: Nordlandsforskning.
- FØRESEGNER FOR GRUNNSKOLEN. RETNINGSLINER FOR DEN PEDAGOGISKE PSYKOLOGISKE TENESTA** (1983). Kap. 2,7. I: *Handbok for skolen. Del I*, 6. utgåve. Grøndahl & Søn forlag A.S.

HUSTAD, B.-C. & FYLLING, I. (2012). *Innovasjon gjennom samhandling. Sluttevaluering av Faglig løft for PPT*. Nordlandsforskning, NF rapport nr. 16–2012.

JAHNSEN, H. & GRINI N. (2012). Er alle med? Smågruppetiltak for elever som viser problematferd på barnetrinnet? *Spesialpedagogikk*, nr. 8, s. 4–16.

JELSTAD, J. & HOLTERMANN, S. (2012). Den ekskluderende skolen. *Utdanning*, nr. 15, s. 14–19.

KIRKE-, UTDANNINGS- OG FORSKNINGSDEPARTEMENTET.

Veiledning om Spesialundervisning i grunnskole og videregående opplæring. Regelverk, prosedyrer og prosesser. Læringssenteret, 2001.

LIE, T., NESVÅG, S.M., THARALDSEN, J.E., OLSEN E. OG BEFRING, O.O. (2003). *På fruktene skal treet kjennes–Evaluering av Samtak*.

Rapport RF-2003/028. Stavanger: Rogalandsforskning.

LOV OM GRUNNSKOLEN (1969). *Handbok for skolen*. Grøndahl & søn forlag a.s.

MATHIESEN, I.H. & VEDØY, G. (2012). *Spesialundervisning. Drivere og dilemma*. Rapport IRIS 2012/017.

MORGENBLADET (2012). *Skolene som ikke skulle finnes*. Artikkel, 6. des. utg., s. 12–13.

NILSSON, G.H. (2005). *Pedagogisk Psykologisk Tjeneste*. Masteroppgave i pedagogikk ved Høgskolen i Lillehammer.

NORDAHL, T. (2013). *Spesialundervisning og PPT sin rolle og funksjon*. Foredrag på Storefjell 06.06.2013.

NOU 2009:18. *Rett til læring*.

OPPLÆRINGSLOVA (1998) med forskrifter. Pedlex 2010.

RIKSREVISJONEN. DOKUMENT 3:7 (2010–2011): *Riksrevisjonens undersøkelse av spesialundervisning i grunnskolen*.

SOLLI, K.-A. (2005). *Kunnskapsstatus om spesialundervisningen i Norge*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

SOLLI, K.-A. (2008). Spesialundervisning i grunnskolen i 2008: et felt på frammarsj eller på stedet hvil? *Spesialpedagogikk*, nr. 5, s. 16–25.

STATISTISK SENTRALBYRÅ (2012) *Utdanningsstatistikk*. Grunnskolar. Endelege tal, 1. oktober 2012.

ST. MELD. NR. 30 (2003–2004). *Kultur for læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

ST. MELD. NR. 18 (2010–2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

ST. MELDING NR. 20 (2012–2013). *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

UTDANNINGSDIREKTORATET (2009). *Veileder. Spesialundervisning. Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

UTDANNINGSDIREKTORATET (2012). *Kunnskapsløftet. Prinsipp for opplæringa*.

UTDANNINGSDIREKTORATET. *Utdanningsspeilet* 2012.

UTDANNINGSDIREKTORATET: *Strategi for etter- og videreutdanning i PPT 2013–2018*. <http://www.udir.no/Utvikling/Etter-og-videre-utdanning-PPT>

Ambulerende team – lokale kompetansesenter for inkludering

Segregerte tilbud for elever med særskilte behov øker. Et tiltak for å forsøke å motvirke denne tendensen er ambulerende team. Denne artikkelen tar for seg forskning og kartlegging knyttet til utviklingen på dette området og en kartlegging av forekomsten av ambulerende team. Artikkelforfatterne påpeker at det er et stort behov for å nyansere debatten omkring tiltak som settes inn i arbeidet med elever som viser problematferd og/eller lav skolemotivasjon.



Nina Grini er seniorrådgiver ved Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning ved Universitetet i Stavanger, avdeling Porsgrunn.



Hanne Jahnsen er seniorrådgiver ved Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning ved Universitetet i Stavanger, avdeling Porsgrunn.

Forskere slår alarm for mangel på oversikt over elever som tas ut av normalskolen¹. Parallelt med dette utvikles det kommunale enheter som ambulerende team, ressursteam eller reiselærerteam (heretter kalt ambulerende team). Disse enhetene arbeider for å motvirke tendensen til å ta elever ut av de lokale skolene. Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning, Læringsmiljøsenteret, har kartlagt forekomst av slike team i Norge.

Artikkelen refererer til flere utfordringer som berøres i

debatten om den inkluderende skole. Forfatterne viser til kartlegginger og forskning om spesialgrupper og smågrupper. Dette fører leseren over til artikkelens hovedfokus, ambulerende team og forskning som understøtter de fokusområder disse teamene arbeider etter, blant annet fokus på læringsmiljø. Artikkelen kommer også inn på forskning som viser til negative konsekvenser for elever som møter en skole der sentrale faktorer i læringsmiljøet ikke er kvalitativt gode nok.

Inkludering i norsk skole

Den norske skolen er en inkluderende skole. Inkludering refererer til at borgere i et samfunn skal kunne mestre samfunnets grunnleggende arenaer (Frønes & Strømme, 2010). I kunnskapssamfunnet vil inkludering i større grad enn i tidligere samfunnsformasjoner dreie seg om utvikling av kunnskap og kompetanse (ibid.). Hvor stor suksess inkludering som mål har hatt, og hvor inkluderende den opp-

leves, diskuteres. Frønes & Strømme (2010: 100) sier at grunnskolen fremstår som marginaliseringsfaktor nummer én. «*I kunnskapssamfunnet vil inkludering i større grad enn i tidligere samfunnsformasjoner dreie seg om utvikling av kompetanse*». Den danske psykologen Jørn Nilsen uttrykker det slik: «*Vi lever i en tid hvor segregering, marginalisering og polarisering stadig kendetegner store dele av børne og ungdområdet*» (Nilsen, 2013:40).

Utredninger av barn og unge ender ofte med tilrådning om tiltak som kan virke marginaliserende (Nielsen, 2013; Tetler, 2011; Bakke, 2011). Nes refererer til de samme tendensene, men stiller spørsmålet om elever i egne grupper marginaliseres og mister muligheter – eller om de får tilpasset opplæring og deltakelse (Nes, 2013).

Tidligere forskning og kartlegginger

Antallet spesialgrupper for elever som viser behov for særskilt tilrettelagt undervisning, har økt betraktelig i Norge siden 2006 (Nordahl & Hausstätter, 2009; Knudsmoen, Løken, Nordahl & Overland, 2011; Jahnsen, Nergaard & Grini, 2011; Holterman, 2012). Utdanningsdirektoratets notat om spesialundervisning; *Opplæring i eller utenfor den ordinære klassen* (2013), viser at 66 prosent av de som får spesialundervisning, får dette i små grupper med fra 2 til 5 elever. Ca. 50 prosent av elevene i smågruppetiltak for elever som viser problematferd og lav motivasjon for skole, har ikke spesialundervisning etter § 5–1 i opplæringsloven (Jahnsen, Nergaard & Flaatten 2006, Jahnsen et al. 2011). Kartleggingene av smågruppetiltak for elever som viser problematferd, viste at over halvparten av opplæringstiltakene var deltidstiltak og ca. 60 prosent av elevene var i tiltakene mindre enn en dag i uken (Jahnsen et al. 2006; Jahnsen et al., 2011).

De alternative skolene som vokste fram på 1970-tallet var ofte etablert på initiativ fra lærere som ønsket å gi elever som viste problematferd og lav skolemotivasjon en bedre skole (Sørli, 1991; Ogden & Sørli, 1991; Tveit & Melby, 1994). I 1984 registrerte Ogden 25 alternative skoler i Norge, og 6 år senere fant Sørli 50 heltids alternative skoler for ungdomsskoleelever (Sørli 1991). 70 prosent av elevene var gutter. I 1994 hadde tallet steget til 60 registrerte heltids alternative skoler på ungdomstrinnet (Tveit & Melby 1994). Endrerud

påpekte allerede i 1985 at det å ta elever ut av skolen og klassen ikke ville være med på å endre skolens/klassens miljø og at det å fjerne elever var med på å snevre inn normalitetsbegrepet. Han hevdet at slike tiltak kunne fungere som en sovepute for skolen og som dumpingplasser for elever skolen ville bli kvitt. Dahl problematiserte elevenes begrensede tilgang på prososiale jevnaldrende i homogene segregerte grupper (Dahl 1985). Elevene i disse gruppene ville ha få kompetente jevnaldrende å sammenligne seg med.

Det er tidligere påpekt at kvaliteten og effekten av opplæringen i smågruppetiltak er varierende og i flere tilfeller kritikkverdig (Nordahl & Overland, 1998, Markussen, 2000, Birkemo, 2001). Birkemo (2001) fant dessuten at både karakternivået og selvoppfatningen til elever i smågruppetiltak hadde negativ utvikling over en toårsperiode sammenlignet med elever i vanlig klasse.

Smågruppetiltakene har fokus på innlæring av skolefaglige-, sosiale og praktiske ferdigheter (Jahnsen et al. 2006; Jahnsen, Nergaard, Rafaelsen & Tveit, 2009; Jahnsen et al., 2011). Opplæringen i ferdighetene er ofte integrert og foregår i autentiske situasjoner. Brydrup, Madsen & Perthou (2002) hevder at en slik tilnærming kan tilsløre de egentlige læringsmålene og at det kan gi dårligere læringsresultat for elevene. Det blir vanskelig for elever å oppfatte at de lærer ferdigheter som verdifulle også i skolefaglige sammenhenger. Elevene i kasusstudien «Den ene dagen» (Jahnsen et al., 2009) sa blant annet om læring i tiltaket og på skolen: «*I tiltaket lærer vi for livet, på skolen lærer vi for skolen*».

Kasusstudien (ibid.) tok utgangspunkt i 6 smågruppetiltak for elever som viste problematferd og lav motivasjon for skole, og som rapporterte at de fulgte rådene fra veiledningsheftene om alvorlig problematferd i skolen i 2003 (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2003a og b). Faggruppen pekte på 9 kjennetegn² ved gode eksterne smågruppetiltak. Tiltakene som fulgte disse rådene, synes å ha positiv innvirkning på elevenes opplevelse av inkludering i vanlig klasse og på elevenes status og rolle i jevnalderfellesskapet på skolen. De voksne rundt elevene samarbeidet tett, og tiltakene var relasjonelt begrunnet (Jahnsen et al., 2009). Internasjonal forskning skiller mellom relasjonell og kategoriell forståelse og begrunnelse for spesialundervisning (Emmanuelson, Persson & Rosenquist 2001). En katego-

Ambulerende team arbeider på kommunalt nivå, det vil si mot flere skoler i kommunen.

riell forståelse har et individpatologisk utgangspunkt med fokus på kompensatoriske tiltak for elever. Problemet finnes i eleven. En relasjonell forståelse tar utgangspunkt i at elever kan være i problematiske situasjoner. Fokus rettes mot samspillet mellom eleven og de kontekstuelle faktorene i skolen, og det er skolen som må endres. Tiltakene er videre åpne for prososiale elever så vel som elever som viser problemer.

Sørli (1991, 1999) karakteriserte de alternative skolene som lokale kompetansesenter for forebygging, håndtering og reduksjon av alvorlig problematferd i skolen. En begrunnelse var at smågruppetiltakene måtte « ... unngå å bli ordinærskolens bremseklosser... » (Sørli 1991:156). Hun hevdet at kommunene i større grad kunne benytte kunnskapen og kompetansen som de alternative skolene besitter for å utvikle læringsmiljøet i de lokale skolene. I 2006 fant Jahnsen et al. at ca. en tredel av tiltakene i ungdomsskolen drev en eller annen form for kurs- eller veiledningsvirksomhet rettet mot lærere i vanlig skole. Videre ga ca. halvparten av smågruppetiltakene et opplæringstilbud til andre elever enn målgruppen «elever som viser problematferd og lav skolemotivasjon» (Jahnsen et al., 2006). Tendensen med heterogene grupper, en blanding av elever som viser problematferd og prososiale elever bekreftes i kartleggingen av smågruppetiltak på barnetrinnet i 2011. Hele 74 % av tiltakene ga tilbud til ordinære elever (Jahnsen et al., 2011). I samme kartlegging ble det registrert ca. 10 tiltak som kan beskrives som ambulerende team (ibid.), enheter som i all hovedsak retter innsatsen inn mot elevenes klassemiljø heller enn at elevene tas ut av klassen.

Om undersøkelsen

Både kartleggingen av smågruppetiltak på ungdomstrinnet og på barnetrinnet viste at kommuner utvikler ulike typer tiltak som bistår skolene i kommunen overfor elever som viser problematferd (Jahnsen et al., 2006; Jahnsen et al., 2011). For å kunne kartlegge denne type tiltak på nasjonalt nivå, ble det utviklet en definisjon som var bred nok til å fange opp ulike typer ambulerende team. Definisjonen er relativt konkret og ble prøvd ut i fem ulike tiltak i fem forskjellige kommuner. I etterkant ble definisjonen justert på bakgrunn av bemerkninger fra praksisfeltet. Arbeidet med definisjonen kan knyttes til begrepsvaliditet. De ambulerende teamene som bidro i arbeidet med definisjonen, opplevde den endelige definisjonen som dekkende for deres virksomhet. Det kan tyde på at begrepsvaliditeten er god.

Definisjonen av ambulerende team er som følger:

Ambulerende team arbeider på kommunalt nivå, det vil si mot flere skoler i kommunen. Teamet er en faglig og administrativ enhet (kan være en egen avdeling under for eksempel PPT, eller organisert fra en skole). De arbeider for å utvikle læringsmiljøet i skolen og for å redusere og forebygge problematferd. Teamet veileder skoler og lærere i situasjoner hvor elever viser problematferd for å hindre at elever blir fjernet fra det miljøet de naturlig hører til. I korte perioder kan elever tas ut av den ordinære klassen for å få opplæring i egne grupper internt eller eksternt.

Læringsmiljøsenterets kjennskap til feltet «alternativ opplæring» i Norge forteller at ambulerende team først og fremst er et byfenomen. Det kan se ut som om de vokser fram i kommuner med et visst antall skoler. Med dette som utgangspunkt satte vi et nedre grense på 3000 innbyggere pr. kommune når vi ønsket å kartlegge forekomst av slike tiltak. Vi antok at kommuner med færre innbygger enn 3000 ikke opprettet slike skoleomfattende team. Spørreskjemaet ble sendt til alle kommuner med mer enn 3000 innbyggere, i alt 273 kommuner.

De ambulerende teamene er som oftest organisert som egen virksomhet direkte under skoleeier. Spørreskjemaet med definisjon av ambulerende team ble derfor sendt til skoleeierne i kommunene. Vi spurte skoleeier om de har eller ikke har ambulerende team. Hvis svaret var ja, ba vi skoleeier om å gi oss navn og adresser til tiltaket.

Svarprosenten i kartleggingen er 73 prosent. Det vil si at vi har opplysninger om eksistensen av slike tiltak i 196 kommuner av 273 med innbyggertall på over 3000.

Resultater

41 kommuner sier at de har tiltak som går inn under vår definisjon av ambulerende team. 155 kommuner sier at de ikke har et slikt tiltak. Kartleggingen viser videre at tiltakene først og fremst finnes der det er størst befolkningskonsentrasjon; på hele Østlandet og i de større byene langs kysten opp til Trondheim. Nord for Trondheim er det kun registrert fire tiltak. Dette forsterker vår forforståelse av fenomenet og bidrar til å forsvare vårt valg om å utelukke kommuner med færre enn 3000 innbyggere.

Oppsummering og videre arbeid

Kartleggingene av smågruppetiltak på ungdomstrinnet (2006) og på barnetrinnet i (2011) viser at tiltak for målgruppen er i kontinuerlig endring. De største endringene i 2006 var at tiltakene var gått fra heltidstilbud til deltid, og at langt over halvparten av elevene var i tiltakene mindre enn én dag i uken. Kartleggingen på barnetrinnet viste at nesten alle elevene (98 prosent) hadde deltids plass i tiltakene og at noe over 60 prosent av dem var i tiltakene mindre enn en dag i uken. En annen viktig endring var at tilbudet gikk til alle elever. Tiltakene var organisert slik at enten kunne

elevene i målgruppen ha med seg en venn, eller tiltakene var åpne for alle – og man sørget for at prososiale elever også deltok. Også hele klasser eller grupper av elever kunne delta på jevnlig kurs som smågruppetiltaket arrangerte. Et tredje utviklingstrekk var at lærere i smågruppetiltakene drev utstrakt kurs- og veiledningsvirksomhet i relasjon til ordinær skole og lærere i hjemmeskolen til elevene. En fjerde utviklingstendens var endringen mot såkalte ambulerende team, tidligere tradisjonelle alternative skoler som synes å ha fulgt Sørli's råd om å bistå skoler i utviklingen av et inkluderende læringsmiljø. Kartleggingene hadde ikke fokus på denne type tiltak, men flere kommuner synes å ha et behov for å formidle at det foregikk utviklingsarbeid som var bevisst marginaliseringsprosessene i skolen, elevenes behov og skolens behov for å endre seg (Jahnsen et al., 2006; Jahnsen et al., 2011).

Erfaringer som Læringsmiljøsenteret har gjort, viser at det i flere kommuner foregår lokalt utviklingsarbeid for å etablere og utvikle læringsmiljø med utgangspunkt i elever som viser problematferd og/eller lav skolemotivasjon. Det etableres tiltak på kommunalt nivå, lavterskeltilbud der lærere får bistand i å møte utfordringer i klasserommet. Betegnelsen på tiltakene varierer, men flere av dem betegnes som *ambulerende team*, *ressursteam* eller *utadrettete tjenester*. Noen av disse er en direkte utvikling av tiltak som tidligere kunne gå under betegnelsen smågruppebaserte tiltak eller alternative skoler. Tiltakene var opprinnelig utviklet for elever som ikke kunne være på skolen, eller som noen ikke maktet å ha der. Andre ambulerende team har vokst frem med utgangspunkt i at skoler trenger hjelp til arbeid med inkludering, nettopp gjennom personer som kjenner skolen godt, men som selv ikke er en del av den. PP-tjenesten har i ulik grad deltatt i utviklingsprosessen. Tiltakene arbeider systemrettet og de legger hovedvekten på møtet mellom elever og lærere i den konteksten hvor problematferd viser seg.

Det kan altså se ut som om skolen på mange måter har tatt innover seg forskning som viser at elever med problematferd ikke opererer i et vakuum, men at skolen må ta sin del av ansvaret. Antall segregerte tiltak for målgruppen øker, men samtidig viser kartleggingene at elevene er i tiltakene mindre enn én dag i uken. I kassustudien (Jahnsen et al., 2009) ble dette begrunnet med tilhørighet i et klassefel-

Læringsmiljøsenteret fant at 41 kommuner i Norge har ambulerende team som jobber for utvikling av skolens læringsmiljø.

lesskap, behovet for prososiale jevnaldrende og at alle elever skal ha sin kontaktlærer som koordinerer tiltakene rundt eleven. Heterogene grupper og helhet og sammenheng i opplæringen var også et av hovedmålene. Skolene var opptatt av mestring og at alle elever skulle oppleve inkludering og mening med opplæringen. Atferd kan ikke alene forklares ut fra elevers individuelle forutsetninger eller foreldrenes sosiokulturelle bakgrunn. Atferd må alltid belyses i en kontekstuell sammenheng. Tiltakene i kasusstudien var bevisst disse forhold, og de ble karakterisert som relasjonelt begrunnede og praktiserende tiltak.

Meld. St 18 (2010–2011) Læring og fellesskap, understreker forventninger om at barnehager og skoler utvikler kvalitet i virksomheten med hensyn til inkluderende læringsmiljøer for alle barn og unge. Dette retter søkelyset mot skolens praksis. *«Forbedring av de allmenne ordningene er det viktigste grepet overfor barn, unge og voksne med særskilte behov. Å utvikle mer spesialiserte ordninger for en stadig mer mangfoldig befolkning fører til utvanning av det fellesskapet samfunnet bygger på», «Et mangfoldig fellesskap gir de beste rammene for det enkelte barn mulighet til å lære»* (Meld St. 18 (2010–2011 s. 11).

I skoler med mye atferdsvansker ser man en sammenheng med utydelig klasseledelse, mindre samhold mellom elever, mer utydelige regler som igjen gir mer atferdsproblemer (Mausethagen & Kostøl, 2009). Relasjoner mellom elever og lærere synes dårligere, og effekten av å ta enkeltbarn ut av skolesituasjonen gir ikke løsninger på sikt.

Forståelsen av blant annet problematferd, tilpasset opplæring og klasse-/gruppebegrepene i den lokale opplæringskonteksten vil ha stor betydning for innhold og organisering av opplæringen for elever som viser problematferd og lav motivasjon for skole (Bachmann & Haug 2006; Jahnsen et al., 2006; Jahnsen et al., 2011; Strømstad, Carlsten, Hausstätter, Nordahl & Markussen, 2007). Det er en vanlig oppfatning at elever som viser problematferd, forstyrrer undervisningen og bidrar til redusert læringsutbytte for alle elever (Jahnsen, Nergaard & Grini 2011; Bru, 2009). Bru (2009) gjennomførte to separate studier for å undersøke om særlig urolige elever har en negativ innvirkning på medelevenes skoleprestasjoner. Resultatene viser at den grad av inklusjon av atferdsvanskelige elever vi har i norsk skole, ikke har negative kon-

sekvenser for medelevenes skoleprestasjoner (ibid.).

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

Den generelle oppfatningen om at alt blir bedre i klassen bare noen elever er ute av undervisningen, ble undersøkt i en sammenlignende studie av skoler med og uten tilgang på segregerte opplæringstiltak for elever som viser problematferd (Jahnsen et al., 2011). Det viste seg at i skoler som har slike tiltak, trivdes lærerne dårligere enn i skoler som ikke har slike tiltak. De opplevde dårligere samarbeidsmiljø og at elevenes motivasjon og arbeidsinnsats på skolen var lavere enn på skoler som ikke hadde tilgang på segregerte tiltak. Videre oppga disse lærerne at de fikk mindre støtte fra sine kollegaer, og de var mindre lojale mot fellesvedtak på skolen (ibid.). Funnene om sammenhengen mellom kvaliteter ved undervisningen og læringsmiljøet og forekomst av særskilte tiltak, er i overensstemmelse med tidligere funn (Markussen, Brandt & Hatlevik, 2003). Det kan synes som om når kvaliteten på den vanlige opplæringen er god, så reduseres behovet for spesielle tiltak både på individ- og gruppenivå (Skaalvik, 1999). På skoler som hadde tilgang til segregerte opplæringsarenaer, rapporterte lærerne at de hadde et større individfokus når de vurderte behovet for spesialundervisningstiltak (Jahnsen et al., 2011b).

Faktoren «individfokus og differensiert undervisning» gjenspeiler lærernes holdning til spesialundervisning (Aasen & Søby, 2010). Resultatene kan altså tyde på at lærere som arbeider på skoler som har smågruppebaserte tiltak i noe større grad enn lærere på skoler som ikke har slike tiltak, har en kategoriell forståelse av ulike vansker og behov i skolen (Jahnsen 2011).

Nordahl, Kostøl & Mausethagen (2009) viser til systematiske forskjeller mellom skoler med mange elever som viser problematferd og skoler med få elever som viser proble-

Kartleggingen av ambulerende team er med på å gi et bilde av en skole i utvikling.

matferd. På skoler med lav grad av atferdsproblemer legges det vekt på felles skolekultur, bygging av relasjoner, høye forventninger til lærere og elever, og læring og klasseledelse står i sentrum. Skoler med lav forekomst av problematferd driver bedre undervisning og etablerer bedre læringsmiljøer enn skoler med omfattende atferdsproblematikk. Forskerne påpeker sammenhengen mellom individualiserte arbeidsmåter, organisatorisk differensiering og et stort omfang av atferdsvansker (ibid.). Nielsen hevder at individuelle og defektorienterte forståelser er utbredt i segregerte spesialtilbud og er ofte også begrunnelsen for at barn og unge er der i utgangspunktet (Nielsen, 2013).

Kvaliteten i det klasserommet elever møter hver dag, i form av tydelig klasseledelse, definert som faglig og emosjonell støtte, er avgjørende for skoleprestasjoner (Federici & Skaalvik, 2013; Munthe, 2005). God klasseledelse er avgjørende for elevens læringsutbytte (Hattie, 2009) og virker i særlig grad som en beskyttelsesfaktor for elever som viser problemer knyttet til atferd, skoleresultat og sosial fungering (Marzano 2009; Hamre & Pianta, 2005).

Utdanningsdirektoratets store satsing *Ungdomstrinnsatsningen* (2012–2017) har som et av sine mål at alle skal inkluderes og oppleve mestring. Strategien innebærer blant annet et særlig fokus på klasseledelse. Det vises til flere studier som uttrykker at sårbare elever, elever med dårlig mental helse, utagerende elever og elever som har en vanskelig hjemmesituasjon, opplever dårligere lærerstøtte enn normalpopulasjonen (Postholm, Nordahl & Midthassel, 2012). Fokus på klasseledelse i den ordinære undervisningen kan i særlig grad være til støtte for elever som viser høy grad av problematferd på skolen. Tydelige forventninger er en viktig faktor i klasseledelse, dette er spesielt viktig for elever som har svakt læringsutbytte eller som har problemer i eller utenfor skolen (Nordahl, 2012). Relasjon lærer-elev er en annen dimensjon i klasseledelse. Elever som ikke opplever positive relasjoner til medelever og lærere, ser ut til å falle fra i skolen i økende grad for hvert klassetrinn (Pomeroy, 1999). En norsk studie viser at sjansen for en kriminell løpebane øker med 50 prosent idet man faller fra i den videregående skolen (Falch og Nyhus 2009). Dette tydeliggjør hvor avgjørende lærer-elev-relasjonen kan være i et samfunnsperspektiv (Fjell & Olaussen, 2012) og hvor viktig det er å utvikle

den ordinære skolen.

Undersøkelsen som sammenligner skoler som har smågruppebaserte tiltak og skoler som ikke har slike tiltak (Jahnsen et al., 2011b), viste at lærere som hadde muligheten til å ta elever ut av klassen, trivdes mindre og rapporterte blant annet om dårligere relasjoner til elevene. Elevene i disse skolene var stort sett enige med lærerne sine, og i tillegg rapporterte de om mer uro og disiplinproblemer og dårlige relasjoner til sine medelever. I tillegg ser det ut til at læringsresultatene ikke blir dårligere ved at klasser inkluderer elever med atferdsvansker (Bru, 2009).

Kartleggingen av ambulerende team er med på å gi et bilde av en skole i utvikling. Den bidrar til en nansering av debatten omkring opplæringstilbudet til elever som viser problematferd og lav motivasjon for skole. Læringsmiljøsenderet fant at 41 kommuner i Norge har ambulerende team som jobber for utvikling av skolens læringsmiljø og for at elever skal få være i det klasserommet som de naturlig hører til, til tross for lav motivasjon eller problematferd.

Hvordan er de ambulerende teamene organisert? Hvordan jobber teamene helt konkret? I hvilken grad samarbeider teamene med PP-tjenesten?

Høsten 2013 vil Læringsmiljøsenderet gjennomføre en undersøkelse som vil gi oss kunnskap om hvordan de ambulerende teamene arbeider, med hvilken begrunnelse eller ideologi. Vi ønsker å få kunnskap om hvordan de ambulerende teamene bidrar inn i skolen for at kvaliteten på læringsmiljøet i skolen blir bedre. Er det slik at de utvider den faktiske læringsarenaen? Bidrar de til å øke lærernes mestlingsfølelse, kunnskap og ferdigheter innenfor klasseledelse for å takle utfordringer knyttet til elever som viser lav skolemotivasjon og problematferd? Dette vil vi komme tilbake til i en artikkel som senere vil bli publisert i Spesialpedagogikk.

NOTER

- 1 Utdanning 15/2012, 17/2012, 21/2012, 1/2013, 10/2013
- 2 Heterogent sammensatte elevgrupper, et frivillig tilbud, utvidet lærerrolle, positiv lærer-elev-relasjon, vekt på individuell oppfølging, målrettet fagundervisning, tilpasset opplæring, sosial kompetanseutvikling og nært samarbeid med foreldre og lokalmiljø.

REFERANSER

- AASEN, A.M. & SØBY, K.** (2010). «Vi ser at det funker». En kvantitativ og kvalitativ evaluering av arbeidet med LP-modellen 2008–2010. Rapport nr. 2010. Hamar: Høgskolen i Hedmark.
- BACHMANN, K.E., & HAUG, P.** (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Møreforskning.
- BAKKE, J.** (2011). Spesialpedagogikk i klassesamfunnet. *Norsk pedagogisk tidsskrift* nr. 2, s. 141–154.
- BIRKEMO, A.** (2001). *Hva er en god skole?* Oslo: Universitetet i Oslo. Pedagogisk forskningsinstitutt. (Rapport, 1)
- BRYDERUP, I.M., MADSEN, B., & PERTHOU, A.S.** (2002). *Specialundervisning på anbringelsessteder og i dagbehandlingstilbud. en undersøgelse af pædagogiske processer og samarbejdsformer*. Danmarks Pædagogiske Universitet. København.
- BRU, E.** (2009). Academic outcomes in school classes with markedly disruptive pupils. *Social Psychology of Education* 12, s. 461–479.
- COX, S.M., DAVIDSON, S.W. & BYNUM, T.S.** (1995). A Meta-Analytic Assessment of Delinquency-related Outcomes of Alternative Education Programs. *Crime & Delinquency* 41(2), s. 219–234. doi:10.1177/0011128795041002004
- DALE, E.L.** (2008). *Fellesskolen. Skolefaglig læring for alle*. Oslo: Cappelen akademisk.
- DAHL, M.** (1985). Alternativer utenfor skolen eller forandring innenfor? *Spesialpedagogikk* nr. 2, s. 8–10.
- DISHION, T. J., MCCORD, J. & POULIN, F.** (1999). When interventions harm. Peer groups and problem behavior. *American Psychologist* 9, s. 755–764.
- ENDRERUD, T.** (1985). Alternativ opplæring, sovepute for skolen eller pedagogisk nybrottsarbeid? *Spesialpedagogikk* 34 (2), s. 28–32.
- EMANUELSSON, I., PERSSON, B. & ROSENQUIST, J.** (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området. En kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- FALCH, T. & NYHUS, O.H.** (2009). *Frafall fra videregående opplæring og arbeidsmarkedstilknytning for unge voksne*. (SØF-rapport 07/09). Trondheim: Senter for økonomisk forskning.
- FEDERICI, R.A. & SKAALVIK, E.M.** (2013). Lærer-elev-relasjon – betydning for elevenes motivasjon og læring. *Bedre Skole* nr. 1, s. 58–63.
- FJELL, K. & OLAUSSEN, B.S.** (2012). Utvikling av lærer elev relasjoner i klasserommet. Læreroppfatning sammenlignet med en teoribasert analyse. *Tidsskriftet for FOU i praksis* 6 (2) s. 9–31.
- FRØNES, I. & STRØMME, H.** (2010). *Risiko og marginalisering. Norske barns levekår i kunnskapssamfunnet*. Oslo: Gyldendal.
- HAMRE, B.K. & PIANTA, R.C.** (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child development* 76(5) s. 949–967.
- HATTIE, J.** (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 metaanalyses relating to achievement*. London: Routledge.
- HOLTERMAN, S.** (2012). Jobber i skoletida. *Utdanning* nr. 17, s. 14–17.
- JAHNSEN, H., NERGAARD, S. & FLAATTEN, S.V.** (2006). *I randsonen. forekomst og organisering av smågruppetiltak for elever på ungdoms-trinnet som viser problematferd og lav skolemotivasjon*. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.
- JAHNSEN, H. & NERGAARD, S.** (2007). Smågruppetiltak for elever på ungdomstrinnet som viser problematferd og lav skolemotivasjon. *Spesialpedagogikk* nr. 5, s. 4–15.
- JAHNSEN, H., NERGAARD, S., RAFAELSEN, F. & TVEIT, A.** (2009). *Den ene dagen*. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.
- JAHNSEN, H., NERGAARD, S. & GRINI, N.** (2011). *Er alle med? Smågruppetiltak for elever som viser problematferd og/eller lav skolemotivasjon. en kartlegging på 1. –7. trinn i grunnskolen*: Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.
- JAHNSEN, H., NERGAARD, S. & GRINI, N.** (2001). Få dem ut av klassen! men hjelper det? *Bedre Skole* (3) 30–36.
- KNUDSMOEN, H., LØKEN, G., NORDAHL, T. & OVERLAND, T.** (2011). *Tilfeldighetenes spill. En kartlegging av spesialundervisning 1–4 timer pr. uke*. Hamar: Høgskolen i Hedmark (Rapport 9/2011).
- MARKUSSEN, E., BRANDT, S.S. & HATLEVIK, I.K.R.** (2003). *Høy pedagogisk bevissthet og tett oppfølging. om sammenheng mellom pedagogikk og faglig og sosialt utbytte av videregående opplæring for elever med spesialundervisning*. Oslo: NIFU (Rapport 5/2003).
- MARZANO, R.J.** (2009). *Classroom management that works – research based strategies for every teacher*. New Jersey: Pearson Education.
- MAUSETHAGEN, S. & KOSTØL, A.K.** (2009). *Relasjonen mellom lærer og elev og lærerens undervisningspraksis. En casestudie av læreres forståelser, klasseromsdiskurs og elevperspektivet i fire klasserom på 7. trinn*. Hamar: Høgskolen i Hedmark (Rapport 18/2009).
- MELD. ST. 18** (2010-2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo. Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- MUNTHE, E.** (2005). Innholdsanalyse av klasseromsvideoer. CLASS som et eksempel. *Pedagogisk tidsskrift* nr. 2, s. 159–174.
- NES, K.** (2013). Norsk skole anno 2013. Økende ekskludering under dekke av inkludering? *Paideia. Tidsskrift for profesjonell pædagogisk praksis* nr. 05, s. 40–51.
- NIELSEN, J.** (2013). Utdredninger i kontekst. Utdredninger – i vor tid. *Psykologi i kommunen* nr. 1, s. 39–48.
- NORDAHL, T., SØRLIE, M. TVEIT, A. & MANGER, T.** (2003a). *Alvorlige atferdsvansker. Effektiv forebygging og mestring i skolen. Veileder for skoleeiere og skoleledere*. Oslo: Læringscenteret.
- NORDAHL, T. SØRLIE, M. TVEIT, A. & MANGER, T.** (2003b). *Alvorlige atferdsvansker. Effektiv forebygging og mestring i skolen. Veileder for skolen*. Oslo: Læringscenteret.
- NORDAHL, T.** (2012). *Klasseledelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- NORDAHL, T. & HAUSSTÄTTER, R.S.** (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater*. Hamar: Høgskolen i Hedmark (Rapport 9/2009).
- NORDAHL, T., KOSTØL, A.K. & MAUSETHAGEN, S.** (2009). *Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer. en kvantitativ og kvalitativ analyse av forskjeller og likheter mellom skolene*. Hamar: Høgskolen i Hedmark (Rapport 3/2009).
- OGDEN, T. & SØRLIE, M.-A.** (1991). Alternative skoler. lokale kompetanse-sentra for elever med tilpasnings-, vansker- og atferdsproblemer. *Spesialpedagogikk* nr. 7, s. 9–20.

POMEROY, E. (1999). The teacher-student relationship in secondary school. Insights from excluded students. *British journal of sociology of education*. 20 (4) 465–482. – DOI. 10.1080/01425699995218.

POSTHOLM, M.B., NORDAHL, T. & MIDTHASSEL, U.V. (2012). *Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med klasseledelse på ungdomstrinnet. Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

SKAALVIK E.M. (2000). Faglige og sosiale støttetiltak. Skolens vurdering av behov og tilbud. Artikler fra forskningsprogrammet «Spesialpedagogisk kunnskaps- og tiltaksutvikling (1993-1999)». Oslo. Spesialutgave. *Spesialpedagogikk*, s. 16–27.

STRØMSTAD, M., CARLSTEN, T.C., HAUSSTÄTTER, R.S., NORDAHL, T. & MARKUSSEN, E. (2007). *Inkluderende spesialundervisning, om utfordringer innen spesialundervisningen i 2007*. Oslo. NIFU STEP (Rapport 19/2007).

SØRLIE, M.-A. (1991). *Alternative skoler. Lokale kompetansesentra for utsatt ungdom. En utredning om alternative opplærings tiltak i Norge*. Oslo. Barnevernets utviklingsenter.

SØRLIE, M.-A. (1998). *Mestring og tilkortkomming i skolen. Fokus på elevers sosiale kompetanse, skolefaglige kompetanse og selvoppfatning*. Delrapport 2 fra forskningsprosjektet «Skole og samspillsvansker». Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA-rapport 98.12c).

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

TETLER, S. (2011). Inkluderende spesialpædagogik. som konstruktiv selvmotsigelse. 1, s. 3–14.

THYGESEN, R., BRISEID, L.G., TVEIT, A.D., CAMERON, D.L. & BOBO, V.K. (2011). Er generell pedagogisk kompetanse tilstrekkelig for å sikre en inkluderende skole? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, nr. 2, s. 103– 13.

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

UTDANNINGSDIREKTORATET (2010). *Bruk av alternative opplæringsarenaer i grunnskolen*. Oslo: Vol.3/2010.

UTDANNINGSDIREKTORATET (2013). *Spesialundervisning. Opplæring i eller utenfor den ordinære klassen?* Oslo: Vol. 3/2013.

VISSER, M.S., KUNNEN, E. & VAN GEERT, P.L.C. (2010). The impact of context on the development of aggressive behavior in special elementary school children. *International Mind, Brain, and Education* 4 (1), s. 34

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





Problemløsning i gruppe – i klassemøter og i veiledning av pedagogisk personale

I Spesialpedagogikk nr. 9 i 2012 presenterte forfatterne av denne artikkelen en artikkel om klassemøte som metode for å utvikle godt læringsmiljø og som verktøy for god klasseledelse. De ønsket å synliggjøre dette som en god metode for å bygge relasjon, øke elevmedvirkning og ansvarlighet. I denne artikkelen går de nærmere inn på metodens struktur, innhold og rammer og tar for seg *Problemløsningsmodellen*, som er et sentralt element i møtemetodikken.



Karl-Petter Endrerud er leder ved PPT og Oppfølgingstjenesten i Ringerike.



Heidi Marie Høydal arbeider i en FOU-stilling ved PPT og Oppfølgingstjenesten i Ringerike og Hole.

Til daglig jobber vi artikkelforfatterne i videregående skole med denne metoden, men vi har også benyttet den i barnehage, grunnskole og med personalgrupper.

Nordenbo mfl. (2008) har trukket frem tre kompetanser hos læreren som har betydning for elevenes læring; relasjonskompetanse, didaktisk kompetanse og ledelseskompetanse. Når vi bruker møtet for å bygge klassemiljø og legge til rette for god klasseledelse, griper dette direkte inn i både lærerens og elevenes relasjonskompetanse og ledelseskompetanse. En viktig del av en læringsprosess er ansvarlig-

Møtet har en struktur som gir alle mulighet til å være delaktig i planlegging, demokratiske beslutningsprosesser og evaluering.

gjøring, og møtet har en struktur som gir alle mulighet til å være delaktig i planlegging, demokratiske beslutningsprosesser og evaluering. Det tydeliggjøres hvem som har ansvar for hva og hva som forventes av hvem. Lærere og elever får en mulighet til å øke sin kompetanse innenfor områder som er avgjørende for god læring.

Forløp for møtet

I møtet tar elevene opp saker fra egen hverdag og drøfter temaer knyttet til situasjoner som de er opptatt av eller identifiserer seg med. Møtet skal være inkluderende. Alle skal kunne delta ut ifra sine forutsetninger. Slik er møtet en arena for å utvikle sosiale relasjoner knyttet opp til elevenes daglige liv.

Det tilstrebes en subjekt-subjekt-relasjon hvor den enkeltes ansvarsområder, utfordringer, plikter og kompetanser er tydelig og respektert. Ulike roller gir ulikt ansvar. Dette innebærer at alle er innforstått med læreren som leder, også av møtet. I den asymmetriske lærer-elev-relasjonen er det en forutsetning at læreren er engasjert og involvert i deltagerens situasjon. Møteleder må være en bevisst lytter og bidra aktivt til å ivareta deltagerens integritet. Møteleder har ansvar for å få alle med og bidra til at alle får anledning til å si sin mening. Det er viktig å stille åpne og tankeprovokerende spørsmål, som fremmer kreativ tenkning.

De fysiske rammene for møtet er enkle, men viktige. I møtet sitter vi i ring. Alle skal kunne se hverandre, både av hensyn til trygghet og for å understreke subjekt-subjekt-relasjonen og likeverdighet mellom alle deltagerne i møtet. For å få frem forskjeller og likheter i synspunkter kan vi ta rundet hvor møtedeltagerne uttaler seg om samme tema. Vår erfaring er at de fysiske rammene bidrar til respekten for møtet. Når vi har møte i videregående skole sitter vi rundt et bord som i vanlige jobbmøter.

Forløpet for møtet er:

- referat fra forrige møte
- sette opp saksliste
- evaluering av siste periode
- to positive opplevelser
- drøfting av saker
- konkrete planer og ansvarsfesting for neste periode

Våre personalmøter i pedagogisk-psykologisk tjeneste og oppfølgingstjenesten har denne møtestrukturen.

Hvert møte startes med at referatet fra forrige møte gjennomgås. Det er en forutsetning at referatet gjøres tilgjengelig for alle som er involvert. Dette handler om muligheten til å holde seg informert, og om forpliktelser gjort i møtet.

Etter referat settes det opp saksliste. Her og nå har forrang, derfor lages saksliste i møtet. Når man begynner å ha møter, er det fornuftig at møteleder har tenkt gjennom noen saker på forhånd som han eller hun kan presentere. Dette fungerer som god modellering for elever som ikke har erfaring med å fremme saker de er opptatt av til drøfting. Ofte må man ha et par møter før elevene begynner å legge frem saker. Likeverdighet i møtet innebærer at alle har lik rett til å melde saker, og man melder saker i møtet. Dette sikrer medvirkning og økt vilje til ansvarlighet. Alle saker er like viktige. Vi har mange ganger diskutert om det er lov å spise i timen, behovet for ny oppslagstavle, innkjøp av vannkoker, bruk av innesko m.m. Dette er saker som kan oppleves som ubetydelige, men som er viktige for dem som tar det opp. Når vi løser slike saker, erfarer vi at vi sammen kan legge en plan og gjennomføre endringer. Det er ofte løsningen av de «små sakene» som gir troen på at møtet kan benyttes til å løse vanskeligere saker.

Vi får spørsmål om hva man kan snakke om i møtet. En grunnleggende premiss er at man ikke snakker om personer som ikke er til stede. Den enkelte skal være sikker på at man ikke er tema hvis man ikke er deltager på møtet. Dette gjør møtet trygt for både elever og lærere.

Så lenge de personene som er berørt av tematikken er til stede, tenker vi at alle tema er lov. Slik vi ser det ligger temaene der uansett, og man får lettere løst det man kan drøfte i det åpne rom. Et viktig unntak er alvorlige mobbesaker. Møtet kan bli en arena for mobberens, ettersom møtet har en åpen dynamikk hvor samtalen ikke er så lett å styre. Ved mobbesaker er hovedfokus å beskytte og endre situasjonen for offeret, og det finnes andre gode metoder som ivaretar dette.

Når det settes opp saksliste, skal saker meldes og ikke drøftes. Etter dette evalueres avtalene fra forrige møte. I evaluering av forrige uke går vi gjennom hvorvidt vi har nådd de målene vi har satt oss. Holdt planene og forpliktelsene, eller må vi legge nye planer? Er det noe vi må endre på eller gjøre

annerledes? Det hjelper ikke noe om møtet oppleves som bra, hvis det ikke endrer undervisningen eller det som skjer i klassen. Møtet er en arena for å speile hva som skjer, for å drøfte felles problemstillinger og ansvarsfeste nye planer.

Vi har alltid en runde hvor alle legger frem to positive ting de har opplevd på skolen den siste uken. Hensikten er å få oppmerksomhet på de positive opplevelsene og synliggjøre felles opplevelser. Dette er med på å skape en felles historie som styrker vi-følelsen.

I selve drøftingen er det den som har meldt saken, som legger den frem. Møteleder styrer ordet. Det er møteleders ansvar å sørge for at alle får komme til. En måte å sikre dette på er å la ordet gå en runde fra elev til elev rundt bordet før ordet slippes fritt. Dette kan bidra til at flere får komme frem med sine meninger, og kan tilføre den aktuelle saken flere nyanser og innspill. Det er også møteleders ansvar å bringe temaet tilbake til her og nå situasjonen, slik at man kan bli enige om ansvarsfesting og plan frem til neste møtet. Møtet avsluttes når planer er lagt og det ikke er flere saker.

Kommunikasjon

Det er noen få, men viktige kommunikasjonsregler:

- Be om ordet ved tegn.
- Snakk for deg selv.
- Ikke snakk om personer som ikke er til stede.
- Snakk direkte til den som er målet for budskapet ditt.

Det er vår erfaring at disse reglene er enkle å forholde seg til og at de blir respektert. Det er møteleders ansvar å opprettholde en kommunikasjon i møtet som fremmer dialog. I møtet har vi fokus på atferd, og man skal unngå å legge andre eller seg selv egenskaper.

Ens egen gode moral kan stoppe kommunikasjon. Hvis alle skal oppleve trygghet nok til å komme frem med sine tanker og meninger, er det avgjørende at møteleder viser en aksepterende holdning. Det er når jeg er nysgjerrig, mer enn moraliserende, at muligheten til å utdype temaer øker. Det betyr ikke at vi fratas muligheten til å si våre meninger, men at vi i forståelse for det asymmetriske forholdet mellom voksen og elev, har et ansvar for at alle skal ha trygghet til å legge frem sine meninger selv om de går på tvers av våre egne.

Dette ble godt eksemplifisert i en klasse hvor det var mye nasking i friminuttene. Noen av elevene hadde blitt tatt for nasking i en stor butikk, og det var nesten ingen reaksjoner fra medelevene. Da en annen elev ble tatt for nasking i nærkiosken, reagerte medelevene sterkt. Dette gjorde oss nysgjerrige, og vi tok det opp som tema i klassemøte. Her kom det frem at de aller fleste aksepterte stjeling i en stor butikk der ingen kjente eieren, mens de reagerte på at noen kunne naske i nærkiosken hvor eieren var kjent og godt likt. Det viste seg at det var en uuttalt forventning blant elevene om at ingen nasket der. Vi kunne ha stoppet denne diskusjonen med å slå fast at nasking ikke er lov. Hadde vi løftet frem vår gode moral, hadde vi ikke fått frem nyansene i elevenes vurderinger av stjeling. Dette førte til at vi fikk en god diskusjon om etikken rundt stjeling og nasking.

Man må ha fokus på her-og-nå-situasjonen og planer fremover. Ved innarbeidete konflikter kan det være lett å trekke linjene langt bakover for å få frem «hele historien». Det kan være viktig å ha innsikt i forhistorien, men det er her-og-nå-situasjonen vi får gjort noe med. Har vi møte hver uke er her-og-nå en uke fra forrige møte og en uke til det neste – altså en 14 dagers periode.

Hvis det er et tema som berører andre enn de som pleier å være til stede i møtet, inviterer man disse inn slik at de får anledning til å drøfte det som angår dem.

Snakk direkte til den som er mottager for budskapet ditt. I en undervisningssituasjon der ikke alle ser alle, vil det være naturlig for elevene å henvende seg til læreren. I møtet er alle likeverdige, og møteleders oppgave er å sørge for at kommunikasjonen skjer mellom dem det gjelder. Møtedeltagerne skal derfor henvende seg til hverandre.

Konflikthåndtering med utgangspunkt i Problemløsningsmodellen

I arbeid med utfordrende og konfliktfylte klasser har vi erfart at møtemetodikk kan bidra til å skape trygge nok rammer til at vanskelige og konfliktfylte tema kan drøftes åpent. Vi vil understreke at det er en forskjell på å tenke trygghet i gruppen og tryggheten hos hver enkelt. Det vil alltid være enkeltpersoner som vil være utrygge i en gruppesammenheng. Derfor er det viktig at man ser på helheten og tilpasser tilnærming og tempo.

Vi opplever at møtets struktur bidrar til å ufarliggjøre vanskelige tema, og at det skaper en situasjon hvor det forventes at vanskelige saker skal på agendaen. Vår erfaring er at rammen for møtet bidrar til å skape trygghet. Særlig i møte med elevgrupper preget av konflikter som har vedvart over tid, er det svært viktig å ha tydelige rammer. Det må være en klar møteledelse. Når en konflikt har satt seg, nytter det ikke å ta opp helt andre ting. Fokuset for de involverte er uansett på konflikten.

Som et eksempel vil vi presentere en klasse på videregående trinn 2. Gjennom et halvt år hadde det utviklet seg en stemning og et konfliktnivå mellom elever i klassen som av lærerne ble beskrevet som en «hatkultur». Saken ble meldt til oss av områdeleder i samråd med kontaktlærerne.

Før vi møtte klassen, fikk vi i samtale med lærerne beskrevet en elevgruppe med bakgrunn fra mange ulike kulturer, preget av kulturkollisjoner og rasisme. To elever med minoritetsbakgrunn ble utpekt som et hovedproblem. Disse to elevene hadde hatt konflikter med nesten alle elevene i klassen, og de manglet også gode relasjoner til de voksne.

Det hadde vært prøvd ulike tiltak i løpet av skoleåret, f.eks. tolærersystem og det å rullere på hvem som er i bedriftspraksis og hvem som er på skolen slik at det ble færre elever på skolen om gangen. Disse tiltakene bidro ikke til å senke konfliktnivået. Lærerne hadde liten tro på endring, men uttrykte at det var viktig å ha prøvd.

Det første møtet med klassen ble brukt til å introdusere og diskutere metoden. Etter å ha presentert oss og pratet generelt om møtet, tok vi en runde med elevene hvor hver enkelt ble oppfordret til å si fra om de ønsket å delta på klassemøte. Alle ønsket dette. En av elevene foreslo at vi skulle ha samtale med én og én. De aller fleste syntes dette var et godt forslag, men en elev var usikker på om han ville prate med oss, fordi han var redd for at samtalen skulle komme til andre enn oss. Vi forklarte at samtalerne ikke ville bli referert med mindre det var ting vi i løpet av samtalen ble enige om å formidle videre. Gjennom møtene med elevene fikk vi utvidet vår forståelse av utfordringene, uten at antagelsen om en «hatkultur» ble bekreftet. De to elevene som var utpekt som hovedproblemet, fremsto fremdeles som en utfordring, men problemet til klassen var mer mangefasettert. Vi oppfattet det heller slik at hovedproblemet var

ulike måter å kommunisere på og en mangel på åpen dialog om de utfordringene elevene møtte i relasjon til hverandre. I det neste møtet med klassen åpnet vi for å drøfte utfordringene i plenum.

Vi startet med en runde hvor alle presenterte seg med navn og en gjennomgang av kommunikasjonsreglene. Vi fulgte så ordinært møteforløp med en åpen runde hvor alle som ønsket det, kunne melde saker. Vår sak var tilbakemelding fra samtalerne. Denne saken ble hovedtema i møtet. Vi hadde på forhånd avtalt at den som ikke ledet møtet, skulle følge med på eventuell annen kommunikasjon som måtte utvikle seg. Diskusjonen kom raskt i gang, men tross høyt engasjement og sterke følelser forholdt elevene seg til reglene for god kommunikasjon. Møtet varte dobbelt så lenge som vi hadde planlagt, men ingen ønsket pause. Elevene var engasjert og ivrige etter å presentere sin opplevelse av situasjonen, og etter å finne løsninger på det de selv opplevde som vanskelig. Vår tolkning er at de nå følte seg trygge nok til å ta den vanskelige diskusjonen.

Alle var klar over utfordringene i klassen, og vi opplevde klassen som godt motivert for å løse situasjonen. Elevene hadde en mindre dramatisk fremstilling av situasjonen enn lærerne. Elevgruppen var i delt i tre, med hovedvekt av etnisk norske i en gruppe, minoritetsspråklige i en og de to guttene som sto noe på utsiden. Det var en opplevelse blant de minoritetsspråklige at de fikk mindre tillit fra lærerne enn de etnisk norske. Lærerne på sin side fremholdt at de forholdt seg til elevenes kompetanse og ferdigheter når de fordelte ansvar og oppgaver. I diskusjonen kom det frem at de etnisk norske langt på vei hadde samme opplevelse som de minoritetsspråklige. Samtidig var de av den oppfatning at det var reelt at de hadde bedre kompetanse og ferdigheter enn de minoritetsspråklige.

Opplevelsen av forskjellsbehandling lå under de fleste enkeltkonflikter mellom elevene når de var på verkstedet. I løpet av våren skulle klassen starte en elevbedrift. Dette prosjektet stilte store krav til samarbeid og produktivitet. I møtene brukte vi mye tid på å forberede og planlegge elevbedriften. Et konkret og tidsavgrenset prosjekt som dette ga en god ramme for å diskutere små og store konflikter mellom elevene. Et tema som mange var opptatt av, var bruk av humor og sarkasme hos både elever og lærere. Det noen

Det er ofte løsningen av de «små sakene» som gir troen på at møtet kan benyttes til å løse vanskeligere saker.

elever forklarte som humor, ble av andre oppfattet som sarkasme, og dette la grunnen for mange av konfliktene. Flere av elevene mente at det ofte gikk for langt når noen tullet, og at det heller ikke var lett å skille mellom tull og alvor. Denne diskusjonen førte oss videre til en drøfting av hva verdighet er. Må noen tape eller vinne, kan man komme ut av en konflikt med en omforent verdighet?

I løpet av vårhalvåret hadde vi til sammen fem møter med klassen. Vi opplevde at klimaet ble gradvis bedre. Når vi hadde runder med positive ting, kom det etter hvert frem at de fleste hadde positive opplevelser på skolen hver dag. Delingen av de positive opplevelsene gjorde det tydelig at elevgruppen også hadde mange felles opplevelser og tanker om hva som var bra og dårlig, selv om de opplevde seg som svært ulike. Dette bidro til å styrke «vi-følelsen» og opplevelsen av at de hadde noe felles. Elevene ble bedre til å jobbe ved siden av hverandre og sluttet å sabotere for hverandre. Samhandlingen var ikke alltid til stede, men de tolererte hverandre.

Vi hadde to oppsummerings- og veiledningsmøter med lærerne. Det ble viktig for lærerne å ha et eierforhold til møtene, og at de hadde et innhold og en retning som de var innforstått med.

I oppsummering med elevene på slutten av skoleåret var stemningen i klassen god, og flere elever ga uttrykk for at møtene hadde gitt dem en anledning til å ta opp og diskutere tema som opptok dem.

Veiledning med utgangspunkt i Problemløsningsmodellen

I den tidligere artikkelen tok vi opp lærerens og veilederens vilje til refleksjon over egen praksis når man jobber med klasseledelse og læringsmiljø. I vår veiledning har vi brukt problemløsningsmodellen som rammeverk for gruppeveiledning. I denne sammenheng henviser ikke begrepet «problem» nødvendigvis til en konflikt. Vi forstår begrepet mer slik vi forstår det når det benyttes i forbindelse med for eksempel et matematisk «problem», nemlig som en oppgave som skal løses. Det kan være det å planlegge en time, et prosjekt, eller finne en måte å løse en oppgave eller utfordring på i fellesskap. Et problem er noe man må løse, eller finne ut av, enten alene eller sammen med andre.

Problemløsningsmodellen forutsetter ikke at man bruker møtemetodikk. Vi bruker metodikken i møtet og i veiledning.

Rammene for problemløsningsmodellen:

- 1) Målavklaring: Finnes det en felles, overordnet målsetting?
 - Hva vil dere oppnå?
 - Hvilke av målsettingene følger vi opp?
- 2) Analyse og vurdering av nåværende fungering.
 - Kartlegging av fakta.
 - Redegjør for problemet/utfordringen.
 - Hvilke faktorer bidrar til å opprettholde nåværende situasjon?
 - Hva ønsker vi å forandre?
- 3) Plan: Hvordan skal vi gjennomføre ønsket endring?
 - Trenger vi veiledning?
 - Hva er det som gjør at dette ikke blir lett?
 - Hva er det som gjør at dette vil lykkes?
- 4) Forpliktelse og ansvarsfesting: Det legges en plan.
 - Hvem gjør hva, når, sammen med hvem?
 - Når evalueres planene og forpliktelsene?
- 5) Vurdering og evaluering: Holdt planene og forpliktelsene?
 - Hva ser vi etter for å finne tegn på at vi har lyktes?
 - Hva jobber vi videre med?
 - Ny plan

Problemløsningsmodellen fungerer som et rammeverk for veiledningen og ekskluderer ikke andre veiledningsverktøy. Vi har prøvd ut både reflekterende team, egen gruppe til spørsmål og brainstorming om opprettholdende faktorer innenfor rammeverket av problemløsningsmodellen. Dette handler om å aktivisere og hente ut bidrag fra plenum på en systematisk og konstruktiv måte for veisøkerne.

Det siste året har vi veiledet en personalgruppe i en stor barnehage. Denne barnehagen hadde jobbet mye med barns medvirkning og barnemøter. Bestillingen til oss var å utvikle barnemøte, få en felles forståelse i personalgruppen av hva barnemøte er og intensjonen med møtet. De ønsket å jobbe med å styrke barns medvirkning gjennom å øke forståelsen av subjekt-subjekt-relasjonen mellom voksen og barn.

Det kan være viktig å ha innsikt i forhistorien, men det er her-og-nå-situasjonen vi får gjort noe med.

Vi innledet arbeidet med å undersøke den enkelte ansattes lærebehov og ønsker for veiledningen. Vi ble enige om å ha en kombinasjon av forelesning over utvalgte tema og gruppeveiledning.

Gruppeveiledningen skjedde i plenum. En avdeling i en barnehage meldte seg som veisøker, og vi gjennomførte en veiledning med resten av personalet som observatører eller deltakere. Problemstillingen var «Hvordan skal ungene få eierskap til aktiviteter og prosjekter?».

Vi fulgte de fem fasene i problemløsningsmodellen:

Fase 1. Målavklaring: Vi intervjuet veisøkerne om problemstillingen. Hva hadde gruppen gjort tidligere, og hva ønsket de å gjøre? Ved bruk av aktiv og radikal lytting ble det tydeliggjort hva de tenkte. Gruppen ble bevisst på at både møtet og prosjektene var for mye voksenstyrt, og de ble opptatt av hvordan de skulle bruke barnemøte.

Fase 2. Analyse og vurdering av nåværende situasjon: Problemstillingen ble reformulert med den hensikt å se på hvilke faktorer som bidrar til å opprettholde problemet: «Hva kan det henge sammen med at ungene ikke har eierskap til aktiviteter og prosjekter?». Først la veisøkergruppen frem forslag om opprettholdende faktorer. Vi skrev disse opp på en flippover før vi fikk innspill fra resten av personalgruppen. Målet med dette var å skape ny refleksjon. Når alle forslag var satt opp, valgte veisøkerne hvilke av forslagene de ville jobbe videre med. Gruppen ønsket å jobbe videre med det at barna hadde lite styring i møtet, at de ikke hadde klart å lage en plan for møtet og at en del barn ankommer barnehagen så sent at de kommer inn midtveis i møtet. De oppdaget også at de alle hadde en forventning til at et bestemt barn skulle ta ordet og ledelsen i barnegruppen.

Fase 3. Plan. Hvordan skal vi gjennomføre ønsket endring? Det reflekterende teamet drøftet sine tanker og vurderinger. De ga ikke kritikk og konkluderte ikke, men hadde fokus på det som kunne være nyttig. Det reflekterende teamet henvendte seg ikke direkte til veisøker.

Når det reflekterende teamet var ferdig med drøftingene, bestemte veisøkerne hva de ønsket å ta med seg videre. Det reflekterende teamet var blant annet opptatt av behovet for å

legge tydeligere planer for møtet, og at man måtte finne systemer for at alle barn deltok i møtet fra starten av. Veisøkerne ble enige om å arbeide videre med planlegging for møtene, å gi barna mer styring i møtet, og lage system slik at barn ikke ankommer midt i møtet.

Fase 4. Forpliktelse og ansvarsfesting: Veisøkergruppen ble enige om å ta opp problemstillingene som fast punkt på avdelingsmøte hver 14. dag frem til at de opplevde endring. Gruppen plukket også ut to opprettholdende faktorer som ble satt på «vent».

Fase 5. Vurdering og evaluering: I etterkant av veiledningsøkten hadde vi oppsummering med de pedagogiske lederne. Barnehagen ville bruke veiledningsøkten som utgangspunkt for å jobbe videre med barnemøtene, og de pedagogiske lederne ønsket å hospitere hos hverandre. De var også enige om å benytte personalmøtene til å gi hverandre kollegaveiledning.

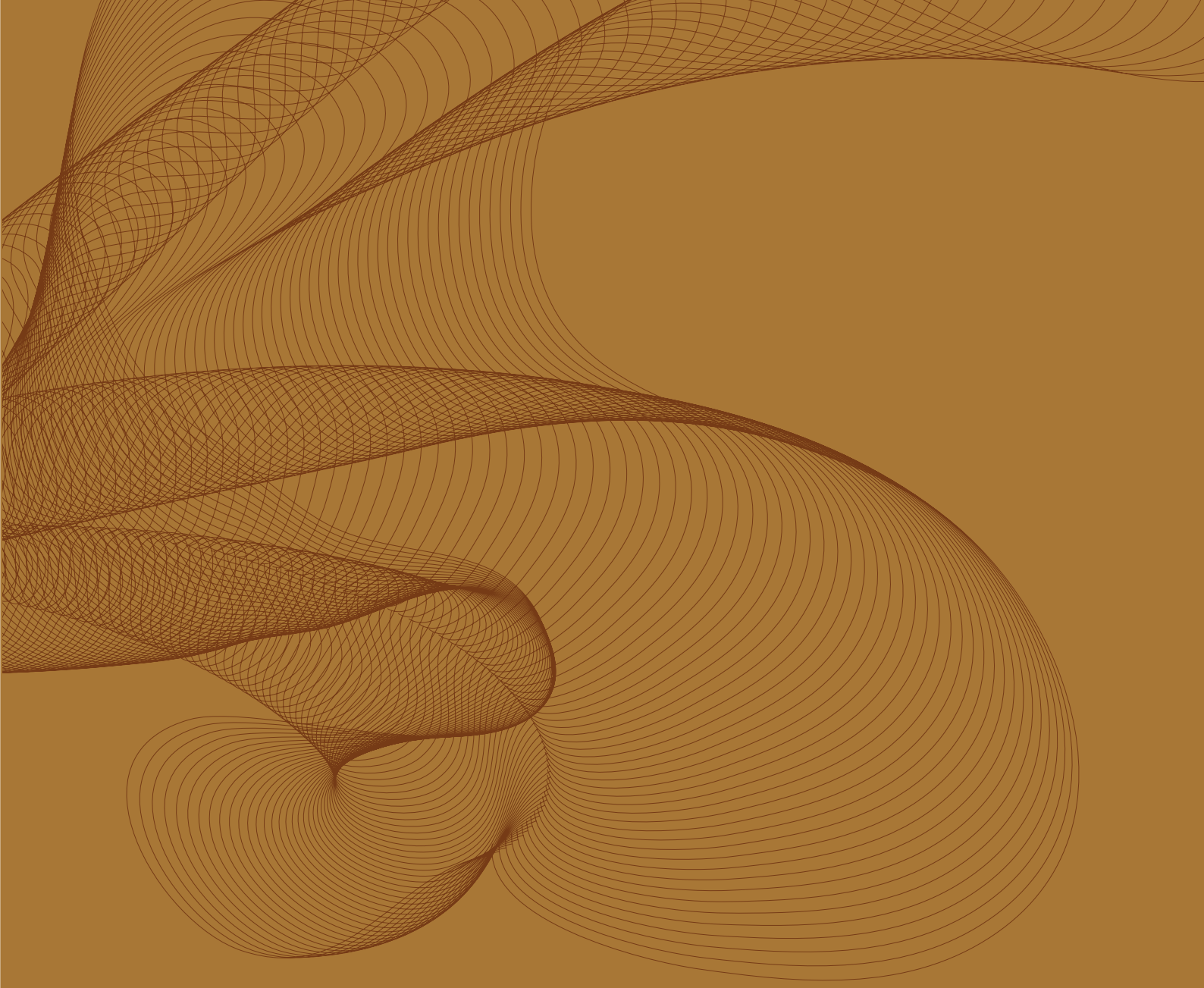
Oppsummering

Vi har ønsket å dele en metode for å jobbe aktivt og målrettet med læringsmiljø. Vår erfaring er at den gir god struktur, fremdrift og øker ansvarligheten i barne-/elevgruppen. Metoden bygger på likeverdighet og ønske om en subjekt-subjektrelasjon mellom lærere og elever. Problemløsningsmodellen er funksjonell i møte med elever og lærere, i gruppeveiledning og kollegaveiledning. Den strenge strukturen og reglene for kommunikasjon bidrar til dette.

Tydelige rammer, god struktur og muligheten for medansvar skaper en vi-følelse som ofte øker ansvarligheten i gruppa. Poengteringen av likeverd, men klart definerte roller i et læringsmiljø gir trygghet og gir den enkelte mulighet til å være medansvarlig for gruppas læring.

Vi synes det har vært spennende å bruke modellen i veiledning av personalgrupper. Dette er en ny erfaring for oss, og den har åpnet for nye innfallsvinkler til veiledning. Vi ønsker derfor å videreutvikle dette i samarbeid med barnehager og skoler.





Forskningsdel

Forskningsdelen inneholder artikler som er et supplement til de vanlige fagartiklene i Spesialpedagogikk. Disse artiklene er vurdert av fagfeller (blind review) og underlagt strengere formkrav enn øvrige artikler.

Lærertilivskvalitet

– erfarne læreres opplevelse av skolehverdagen

Hilde Larsen Damsgaard, cand.paed.spec., dosent,
Institutt for sosialfag, Høgskolen i Telemark.

Sammendrag

Denne artikkelen er basert på en kvalitativ studie blant erfarne lærere og handler om deres opplevelse av sin lærertilivskvalitet. Den gode lærertilivskvaliteten knyttes til det elevrettede arbeidet. Dette arbeidet gir lærerne opplevelse av mening og mestring. Utfordringene handler om konflikten mellom elevenes behov og innsparingskrav. Lærerne er kritiske til skolens rammer og prøver å kompensere for manglende ressurser ved å strekke seg lenger. I spenningsfeltet mellom intensjon og virkelighet opplever de likevel ofte utilstrekkelighet og dårlig samvittighet. Slik privatiseres både ansvar og nederlag. Lærernes opplevde utfordringer belyses ved hjelp av Lipskys teori om bakkebyråkrati, Vikes problematisering av den norske velferdsstaten og begrepet Lærertilivskvalitet.

Summary

Quality of working life as teachers – experienced teachers' perception of their working life. This article is based on a qualitative study of experienced teachers. It highlights their perception of the quality of their working life. Good quality is related to the student-oriented work. This work is what creates meaning and the feeling of success for the teachers. The challenges are about the conflict between professional standards and requirements for savings. The teachers are critical to the school's limited resources and are trying to compensate for the lack of resources by putting in extra hours and working even harder. In the field of tension between intention and reality they still often feel inadequate and guilty. In this way both responsibilities and defeat become a private matter. The challenges the teachers experience are highlighted by Lipsky's theory of street-level- bureaucracy, Vike's critical view of the Norwegian welfare state and the term Quality of working life as teachers.

Nøkkelord

LÆRERTILIVSKVALITET
VELFERDSSTATEN
BAKKEBYRÅKRATER
MULIGHETER
UTFORDRINGER

Innledning

Mange nyutdannede lærere opplever møtet med læreryrket som utfordrende. Dette knyttes ofte til at det å kunne noe i teorien, ikke er det samme som å vite hvordan man gjør det i praksis. Nyutdannede lærere kan derfor føle seg usikre på det å være lærer (Damsgaard og Heggen, 2010; Damsgaard, 2010; Damsgaard, 2011; Smeby 2008; Smeby og Mausethagen, 2011; Terum, 2005). I intervjustudien *Profesjonalitetens mange ansikter*, som er en studie blant nyutdannede yrkesutøvere, fremkommer det imidlertid at de nyutdannedes opplevelse av en krevende overgang mellom utdanning og yrke også kan handle om at de står overfor dilemmaer som oppstår når velferdsstatens ambisjoner skal omsettes i praksis. Lærerne i denne studien opplever at profesjonskrav kolliderer med og ofte må vike for nye styringssystemer som har fokus rettet mot effektivisering og innsparing. De beskriver et gap mellom intensjon og virkelighet, mellom det de ønsker å gjøre og det det er mulig å få til. En konsekvens av et slikt gap er at hverdagen for de nyutdannede ofte preges av opplevelse av utilstrekkelighet og dårlig samvittighet (Damsgaard og Eide, 2012). Det er interessant å se nærmere på disse funnene. Er slike opplevelser forbeholdt de nyutdannede lærerne? Er de primært knyttet til å være fersk i yrket? Eller gjenkjennes disse utfordringene også av erfarne lærere som har lagt den krevende overgangen mellom utdanning og yrkesfelt bak seg?

I denne artikkelen rettes søkelyset mot erfarne læreres fortellinger om sin egen arbeidshverdag i skolen. Artikkelen er konsentrert om følgende hovedspørsmål: Hvordan opplever erfarne lærere jobben sin, og hvordan kan deres opplevelse forstås?

Artikkelen innledes med en kort redegjøring for relevant forskning om lærerhverdagen. Deretter følger en presentasjon av metodisk tilnærming i intervjustudien *Velferdsstatens yrker i et flerkulturelt samfunn – profesjonalitet, muligheter og utfordringer*, som denne artikkelen bygger på. Det samlede utvalget i denne studien består av både helse- og sosialarbeidere, førskolelærere og lærere. Artikkelen empiri er hentet fra lærerinformantene i utvalget. Den teoretiske rammen som beskrives videre i artikkelen, er et bakteppe for senere drøfting av funn. Empirien blir presentert og diskutert med utgangspunkt i følgende empiri-

baserte analysekategorier: *Mening og mestring, Den store skvisen og Flink pike av begge kjønn*. Artikkelen avsluttes med en oppsummerende drøfting.

Forskning om lærerhverdagen

Trivselen blant lærere, både i Norge og i andre land, er ifølge Einar Skaalvik og Sidsel Skaalvik (2009) gjennomgående høy. I en spørreundersøkelse blant 2249 norske lærere svarer så mye som 77 prosent av lærerne at de trives godt eller svært godt i jobben sin. Samtidig avdekker samme undersøkelse at én av tre lærere ikke ville valgt samme yrke om igjen og at de ofte vurderer å slutte i yrket. Det fremkommer også i undersøkelsen at 92 prosent mener at «møter, administrative oppgaver og dokumentasjon «spiser opp» tiden som skulle gått til planlegging» (Skaalvik & Skaalvik, 2009, s. 35). Tid oppleves følgelig som en mangelvare for mange av lærerne. Dette har de felles med lærere i andre land og også med andre profesjoner. Kombinert med økende krav til papirarbeid og dokumentasjon gjør dette arbeidet krevende. For å få mer informasjon om hva som skaper trivsel og hva utfordringene som ble avdekket i denne spørreundersøkelsen, igangsatte Skaalvik og Skaalvik en intervjustudie med 36 lærere. Der fremkommer det at gledene i arbeidet primært er knyttet til samværet med elevene og opplevelsen av å mestre undervisningen. Variasjon i arbeidshverdagen er også med på å skape glede. Det samme gjelder opplevelsen av autonomi og selvstendighet og samvær med gode kollegaer. Utfordringene knyttes på sin side til endringene i skolen når det gjelder organisering av opplæringen, arbeidsformer, faglig innhold, samarbeid, råderett over egen arbeidstid og lærernes innflytelse på skolevirksomheten. Andre utfordringer omhandler det sosialpedagogiske og spesialpedagogiske arbeidet, differensiering og ressurstilgang og endring av læreres status (Skaalvik & Skaalvik, 2012).

Læreres opplevelse av mangel på tid til elevrettet arbeid fremkommer også i Tidsbrukutvalgets spørreundersøkelse blant 5000 lærere og skoleledere. Informantene mener at for mye tid går med til oppgaver som ikke er undervisningsrelaterte, og de ønsker å bruke mer tid på undervisning og for- og etterarbeid. I tillegg vil lærerne bruke tid på faglig oppfølging av elevene, faglige møter lærere imellom og kompetanseutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2009).

Også Andy Hargreaves er opptatt av tid i sin forskning gjennomført i 12 grunnskoler i Canada. Han finner i sitt materiale støtte for det han omtaler som intensiveringstesen. Den innebærer en oppfatning om at lærere møter flere krav og økt forventning om endring innenfor strammere rammer. Flere av lærerne i hans studie bekrefter intensiveringstesen. De beskriver mindre støtte, større vekt på resultater, flere «sosialarbeideroppgaver», hyppige endringer, mer byråkrati og økte krav. Men disse kravene kommer ifølge Hargreaves ikke alltid utenfra. Lærernes faglige og profesjonelle engasjement er også basert på det de ser som målene og meningen med jobben sin. Det ser ut til at lærerne stiller store krav til seg selv og har en pliktfølelse som kobles til nesten uoppnåelige idealer. Det er med på å gi dem en følelse av at arbeidet er uendelig og krever at de stadig strekker seg lenger. Intensiveringen er med andre ord ikke bare et resultat av ytre press. Den kan også ses i lys av de diffuse definisjonene knyttet til lærerrollen og lærernes egne krav til seg selv om å gjøre en god jobb og gi elevene det de trenger (Hargreaves, 1996).

Metodisk tilnærming.

Studiens hensikt og problemstilling

Intervjustudien *Velferdsstatens yrker i et flerkulturelt samfunn – profesjonalitet, muligheter og utfordringer*, heretter omtalt som vår studie, omfatter ulike erfarne profesjonsutøvere som jobber med barn og unge i kommunal virksomhet. Studiens hensikt er å innhente systematisk kunnskap om hvordan profesjonsutøverne opplever sin arbeidshverdag. Prosjektets hovedproblemstilling er: Hvilke muligheter og utfordringer er knyttet til arbeid med barn og unge i dagens flerkulturelle samfunn, slik erfarne profesjonsutøvere i kommunal virksomhet ser det? Erfarne betyr i denne sammenheng at profesjonsutøverne har 5 år eller mer med yrkeserfaring etter endt grunnutdanning. Bakgrunnen for å velge informanter som er etablerte i yrkeslivet, er et ønske om å få et bilde av hvordan arbeidshverdagen fremstår når den krevende overgangen mellom utdanning og yrkesfelt er tilbakelagt.

Studien er et paraplyprosjekt som involverer både masterstudenter og ansatte ved Høgskolen i Telemark. Delprosjektene belyser ulike tema. Det er temaet muligheter

og utfordringer i profesjonsutøvelsen som er utgangspunkt for denne artikkelen.

Uvalg og intervjuguide

Det samlede utvalget i vår studie består av 52 erfarne profesjonsutøvere; 10 førskolelærere, 26 helse- og sosialarbeidere og 16 lærere. Det er som nevnt innledningsvis, lærerne i utvalget, 12 kvinner og 4 menn, som utgjør informantgruppen i denne artikkelen. Lærerinformantene jobber i til sammen seks kommuner, fordelt på to fylker. Hoveddelen av lærerutvalget har minst 16 års yrkeserfaring etter endt utdanning. Nesten alle har videreutdanning, bl.a. innenfor spesialpedagogikk.

Lærerutvalget representerer bredde både når det gjelder kjønn, alder, antall år i yrket og arbeidsplass og funksjon. Lærerne jobber på barneskole, ungdomsskole, i 1-10-skole, spesialskole, mottaksskole eller i tiltak for funksjonshemmede. Utvalget består hovedsakelig av lærere og spesialpedagoger, men også lærere med lederfunksjoner inngår i utvalget.

Intervjuguiden er semistrukturert med en kombinasjon av ulike spørsmålstyper; åpne, oppfølgende, inngående, spesifiserende, direkte og fortolkende (Kvale og Brinkmann, 2010). Under intervjuene ble teknikker som speiling og oppsummering benyttet for å sikre at de fortolkningene intervjuerne gjorde, var i samsvar med det informantene mente å uttrykke (Egan, 2007). Intervjuene ble transkribert i sin helhet.

Analyse av materialet

Lærermaterialet er analysert med fokus på det som beskriver arbeidshverdagen. Analysen kan karakteriseres som bri-colage – en eklektisk form for meningsgenerering der man tar i bruk ulike teknikker og beveger seg fritt mellom dem (Kvale & Brinkmann, 2010). I første omgang er det foretatt en tematisk grovkategorisering med utgangspunkt i intervjuguidens følgende to spørsmål: Hva er det beste med jobben din? Hvilke utfordringer står du overfor i jobben din? Sentrale ord og uttrykk fra svarene på hvert av disse spørsmålene ble først plassert i det Monica Dalen omtaler som kategorien *experience near*. Deretter ble disse ordene og uttrykkene slått sammen til færre, mer overordnede kategorier, også omtalt som *experience distant* (Dalen, 2011). I denne delen av analysen har leting etter «de gode sitatene»

bidratt til å gi en dypere forståelse av hele materialet. Sammen med metaforer som fremkommer i empirien, har de dannet kategorier som får frem og gir grunnlag for drøfting av sentrale funn.

Det beste med jobben belyses i kategorien *Mening og mestring*. Utfordringene i jobben presenteres i kategoriene *Den store skvisen* og *Flink pike av begge kjønn*. De to sistnevnte kategoriene fanger opp lærernes opplevelse av gapet mellom intensjon og virkelighet og tendensen til å møte dette gapet gjennom å strekke seg stadig lenger. Da disse kategoriene begynte å ta form, ble de sett i sammenheng med relevant teori. Slik ble det foretatt en kobling mellom empiri og teori med utgangspunkt i empirien. Samtidig startet grovsorteringen med spørsmål som også var teoretisk inspirert. Man kan følgelig si at analysen er basert på det Karin Widerberg beskriver som både en teoretisk og en empirisk tilnærming (Widerberg, 2005). Materialet består av en rekke fylldige beskrivelser med sitater som både representerer det unike og som inngår som en del av et større og felles bilde. I kodingen har fokus vært rettet mot å få tak i begge deler; mønstre og det som bryter med mønstrene.

Lærerutvalget sier ikke noe om læreres arbeidshverdag i sin alminnelighet. Empirien i dette prosjektet kan følgelig ikke generaliseres til å gjelde lærere som yrkesgruppe. Samtidig er det slik at studiens overførbarhet må ses i sammenheng med hva teori og annen empiri viser og hvordan empirien i en studie drøftes. I den grad forskeren diskuterer spørsmål som er relevante også ut over den aktuelle studien, kan det ifølge Tove Thagaard (2002) øke studiens overførbarhet.

Selvbiografisk situering

Cecilie Neumann og Iver Neumann (2012) er opptatt av det de omtaler som en forskers selvbiografiske situering. I dette ligger å klargjøre hvilket utgangspunkt man som forsker har for å gå inn i et felt, og hvilken forforståelse man preges av. Mitt utgangspunkt for å forske på lærerhverdagen, er at jeg, som selv er utdannet lærer og spesialpedagog, er interessert i å forstå mer av de rammefaktorene som påvirker lærerjobben. Jeg har selv opplevd dilemmaene, men også gledene og mulighetene i skolehverdagen, og er opptatt av å samle inn systematisk kunnskap om læreryrket for å få et nyansert

bilde av arbeidet i skolen og hva som påvirker læreres opplevelse av kvaliteten på dette arbeidet. Temavalg i vår studie og i denne artikkelen er følgelig påvirket av min egen profesjonsbakgrunn. Denne har, sammen med arbeid innenfor helse- og sosialfag i høyere utdanning, skapt en interesse for teori som kan belyse felles kjennetegn på arbeid innenfor velferdsstatens yrker.

Bevisstheten om egen situering krever et kritisk blikk når det gjelder for forståelsens betydning. Derfor har jeg vært opptatt av også å få tak i de opplevelsene som skiller seg fra og eventuelt bryter med min egen forståelse. Jeg har dermed gått inn i denne studien med en forståelse som jeg også har et ønske om å få utfordret.

Teoretisk ramme

Denne teoretiske rammen består av to hoveddeler. Med utgangspunkt i Mikael Lipskys begrep bakkebyråkrater og Halvard Vikes problematisering av bakkebyråkratenes ansvar, tegnes først et bilde av læreres arbeid som en del av den norske velferdsstaten. Sosialt arbeid analyseres ofte i lys av teorien om bakkebyråkratiet. Også innenfor velferdsforvaltning nasjonalt og internasjonalt er Lipskys teori anvendt (Grung, 2008; Lipsky, 2010). Det er imidlertid ikke så ofte at skolehverdagen ses i et slikt perspektiv. Bakkebyråkratitankegangen gir mulighet for en tydeliggjøring av systemfaktorer som påvirker lærernes arbeid. Dette kan bidra til en mer universell forståelse av arbeidet som lærer og av faktorer som også påvirker elevenes skolehverdag. Derfor har Lipsky og Vike fått en sentral plass i den teoretiske rammen og i analysen av materialet.

I andre del av den teoretiske rammen rettes søkelyset mot *Lærerlivskvalitet*. Inspirasjonen til dette begrepet er hentet fra Reidun Tangens (2012) begrep *Skolelivskvalitet*, som fanger opp sentrale aspekter knyttet til skolehverdagen, slik elever opplever den. De dimensjonene som inngår i skolelivskvalitet, fremstår ut fra empirien i vår studie som relevante også med tanke på lærernes opplevelse av kvalitet i sin arbeidshverdag.

Lærere som bakkebyråkrater i en ambisiøs velferdsstat

I dagens Norge er retten til 13-årig utdanning en sentral del av velferdsstatens intensjon om å utjevne sosiale forskjeller

og gi like muligheter til alle. I praksis er det lærerne som får ansvar for å realisere disse intensjonene. De skal ivareta lovverk og læreplaner innenfor gitte gjeldende kommunale rammer. Slik delegeres ansvaret for alles rett til utdanning til de som er i ansikt-til-ansikt-relasjoner til elevene, og slik blir lærerne også ansvarlige for utforming av velferdsstatens politikk. Sagt på en annen måte: Deres handlinger er velferd i praksis. Dette er ifølge Lipsky et av kjennetegnene på det han omtaler som bakkebyråkrater. Felles for bakkebyråkratene er at de jobber direkte med mennesker, har skjønnsvurderinger som en vesentlig del av jobben sin og ansvar for å utforme velferdstjenestene i praksis. De er styrt av offentlig politikk samtidig som de skal tilpasse tjenestene til lokale forhold og menneskene de jobber med. Følgelig befinner de seg i spenningsfeltet mellom kollektive og individuelle hensyn, mellom det ideelle og det reelle, mellom krav om effektivitet og enkeltmenneskers behov. Ofte overlates de til seg selv når det gjelder å håndtere dette gapet og sørge for god tjenestekvalitet innenfor et system preget av mangel på både tid, ressurser og mulighet til å utvikle individuelt tilpassete tjenester. Kort sagt står de stadig overfor, og stilles også til ansvar for, motsetningene mellom intensjon og virkelighet. For å takle en slik situasjon kan det ifølge Lipsky (2010) være nærliggende å standardisere tilbudene slik at de blir mer universelle og mindre tilpasset den enkelte. Dette kan føre til at man blir en mer distansert byråkrat og i mindre grad engasjerer seg i det som foregår på «bakkeplan». Lipsky understreker at bildet av bakkebyråkratene ikke er entydig. Det finnes ulike måter å være bakkebyråkrat på, og de strukturelle forholdene innenfor velferdsstatens yrker påvirker ulikt. Likevel er de dilemmaene som beskrives, slik Lipsky ser det, profesjonsoverskridende. Å forstå lærere som bakkebyråkrater innebærer at de utfordringene de står overfor, også må ses som resultat av strukturelle og ikke bare av profesjonsspesifikke eller personlige forhold. Dette har også betydning for problematisering av ansvar i velferdsstaten.

Vike (2004) er opptatt av dette ansvaret. Han omtaler vårt velferdssamfunn som utopi og uten grenser. Han hevder at målene knyttet til velferd er så mange, så omfattende og så tvetydige at de ikke er realiserbare. Med dette som grunnlag kaller han velferdsstaten for ambisiøs og grenseløs. Han mener at velferdsstaten preges av at det han

omtaler som den sentrale stat, vedtar omfang av ansvaret, men at de i økende grad holder «en armlengdes avstand til forvaltningen av det samme ansvaret» (Vike, 2004, s. 14). Dilemmaene som følger med gapet mellom velferdsstatens uttrykte ambisjoner og det som lar seg realisere, delegeres og blir følgelig ikke først og fremst politiske eller administrative, men faglige og personlige for dem som jobber med å yte tjenestene. Vike hevder at «Makten» fristes kontinuerlig til å forlate ansvaret, og til å gjøre seg utilgjengelig for de erfaringene som gjøres blant dem som forvalter ansvaret» (Vike, 2004, s. 185). Dette er en sentral utfordring i velferdsstaten som også gjelder innenfor opplæring.

I tillegg er det en utfordring at gapet mellom intensjon og virkelighet, som også kan omtales som velferdsstatens kapasitetsproblem, i økende grad forveksles med eller fordekkes som et effektivitetsproblem. Det at velferdsstaten ikke strekker til, blir forklart og forsøkt løst med å lete etter mer effektive systemer og krav om økt økonomisk kontroll. Et slikt fokus, som også kan gjenkjennes i skolen, preger Ny offentlig styring (New Public Management). Fortjeneste, produktivitet, effektivitet og kost-nytte-tenkning står sentralt innenfor en slik styringsform som er hentet fra det private næringsliv (Norvoll, 2004). Hvis god opplæring blir forstått som den som er minst kostnadskrevende, og hvis skolens utfordringer forventes løst gjennom økt effektivitet, kan det innebære at den opplæringen som tilbys, i liten grad kan tilpasses elevenes individuelle behov. I dette ligger en verdikonflikt som det i praksis også delegeres til lærerne å løse. Dette kan påvirke deres opplevelse av egen lærerlivskvalitet.

Lærerlivskvalitet

Tangen knytter begrepet skolelivskvalitet til elevers subjektive skoleerfaringer og til deres forventninger til skolens verdi for fremtiden deres. Skolelivskvalitet kan dermed forstås som den subjektive dimensjonen av utdanningskvalitet og viser til «skolens praksis sett fra elevenes ståsted» (Tangen, 2012, s. 152). Begrepet skolelivskvalitet er utviklet på basis av intervjuer med elever i grunnskolen og videregående skole. Felles for elevene er at de har et bredt spekter av vansker og behov. I Tangens empiri inngår også intervju med foreldre og lærere.

Skolelivskvalitet knyttes hos Tangen til dimensjonene

kontroll, arbeid, relasjon og tid. Disse dimensjonene berøres også hos lærerne i vår studie. Med inspirasjon fra skolelivskvalitetsbegrepet og dets dimensjoner har jeg derfor valgt å anvende begrepet *lærerlivskvalitet* knyttet til lærernes opplevelser av sin arbeidshverdag i skolen. Dette begrepet refererer her til lærernes subjektive arbeidserfaringer og til deres opplevelse av sin egen arbeidshverdag. I det videre presenteres kort de ulike dimensjonene som inngår i Tangens (2012) beskrivelse av skolelivskvalitet, her overført til lærerlivskvalitet.

Kontrolldimensjonen kan, når den knyttes til lærere, handle om deres egne muligheter til å påvirke og ha kontroll over egen arbeidshverdag. Grad av opplevd mestring har betydning for en slik kontroll. Kontrolldimensjonen påvirkes også av om lærerne ser seg som aktører som har innvirkning på arbeidshverdagen, eller om de snarere opplever at de blir brikker styrt av faktorer de ikke selv har kontroll over eller kan påvirke (Nygård, 2007). Læreres kontroll kan også knyttes til deres selvforståelse og de forventningene de har til egen mestring og egne muligheter til å takle de utfordringene arbeidet medfører. Hvis man får erfaringer som gjør at man tviler på sin egen mulighet til å håndtere fremtidige utfordringer, vil det påvirke opplevelsen av lærerlivskvaliteten i negativ retning.

Arbeidsdimensjonen er knyttet til «fag og ferdigheter, skapende virksomhet og annen aktivitet» og til opplevelsen av at man driver med noe som er ordentlig, at arbeidet har verdi for en (Tangen, 2012, s. 158). God lærerlivskvalitet henger sammen med at arbeidet oppleves som seriøst og har en funksjon. I motsatt fall kan arbeidet oppfattes som lite hensiktsmessig, og som noe man ikke ser meningen med.

Relasjonsdimensjonen handler om de samspillene lærerne inngår i; først og fremst med elever, men også med foreldre, kollegaer og ledere. Ansikt-til-ansikt-relasjonene kan være avgjørende for læreres opplevelse av kvalitet i arbeidet. I møtet med elevene får de brukt ulike sider av seg selv, der kan de se resultater av eget arbeid, og der får de ofte positive tilbakemeldinger på at de betyr noe for elevene. Dette gjør at relasjonene til elevene fremstår som viktige for lærernes engasjement og for opplevelse av at arbeidet gir mening (Hargreaves, 1996; Skaalvik & Skaalvik, 2012).

Tidsdimensjonen omhandler hvordan fortidige erfaringer

preger nåtid og fremtid. Samtidig preges beskrivelsen av fortiden også av hvilke forventninger man har for fremtiden. Det innebærer at det er sammenheng mellom erfaringer og forventninger, og at nåsituasjonen både kan påvirke fortellingene om det som har vært før og det som kommer. Opplevelse av god lærerlivskvalitet her og nå kan avhenge av hvordan livet i skolen tidligere har vært og hva man tenker om sitt fremtidige arbeidsliv. Gode erfaringer kan påvirke lærerlivskvaliteten positivt. Hvis man derimot har erfaring med ikke å lykkes, med å ha liten grad av kontroll eller følelse av mestring, med arbeid som gir lite mening eller med krevende relasjoner, vil det kunne sette et negativt preg både på nåtidens opplevelse av skolehverdagen og de forventningene man har til egen fremtid som arbeidstaker. Dette viser at det er sammenheng mellom de ulike dimensjonene (Tangen, 2012).

Presentasjon av funn

Mening og mestring

Når de erfarne lærerne i vår studie beskriver det beste med jobben sin, er det gjennomgående knyttet til elevene. Deres opplevelse av god lærerlivskvalitet handler i stor grad om det som skjer i relasjonene med elevene. Dette har de felles med lærerne i Skaalviks og Skaalviks intervjustudie (2012). Å se elevene og bidra til deres ve og vel er med på å gi mening. En av lærerne i barneskolen sier at det beste med jobben er «å være sammen med barna, å finne den riktige innfallsvinkelen». For henne knyttes det til å bidra til at de lærer. Hun eksemplifiserer med gleden forbundet med å se elever som knekker lesekoden. Flere andre er inne på det samme; gleden henger sammen med at de liker å undervise og lage opplegg som fungerer. En lærer som jobber i barneskolen, uttrykker det slik:

Det beste med jobben er å undervise, det er det aller, aller beste. Jeg liker å jobbe. Nå har jeg et par andre oppgaver som gjør at det blir litt variert. Det er jo ok å kjenne det. Det kan bli litt mange baller i lufta noen ganger, men jeg synes det er veldig gøy å være sammen med barna. Jeg synes at det skjer så mange gode ting i klasserommet hver dag.

Et fellestrekk i mange av fortellingene om det beste med jobben, er omtalen av de magiske øyeblikkene der man,

slik en annen lærer i barneskolen uttrykker det, «ser at noen skjønner». En lærer som jobber med ungdomsskoleelever med spesielle behov, sier at det beste er å «se et lite glimt i øynene om forståelse for noe nytt. Når jeg ser at de føler at de mestrer, da blir jeg glad». En lærer i barneskolen utdyper:

Det er veldig tilfredsstillende, det er plenty av magiske øyeblikk hvor man ser at noen skjønner. For meg som jobber med lesing for eksempel, er det magi, den overgangen fra å sitte å se på masse ark med tegn til at plutselig kan de lese.

Gleden knyttes også til å være en som bidrar til denne mestringen, til det å være en «god hjelper». En sosiallærer uttrykker det mange andre også er inne på når hun snakker om at det beste med jobben er «at elever får det bedre. Det gjør kjempegodt. Å kunne hjelpe». Det å bidra til at elevene mestrer, er det aller viktigste for noen av lærerne. En av dem som jobber med elever med spesielle behov sier det slik:

Mestring er jo det aller viktigste. Det gjelder ikke bare denne elevgruppa, men det gjelder jo alle. Det at man bygger mål som gjør at du utvikler deg og mestrer. Det med å ha mestringsopplevelser, hver bidige dag, det er utrolig viktig.

Et gjennomgående trekk i materialet er at det å bidra til elevenes mestring også gir lærerne selv en opplevelse av å mestre. Mestring er, slik lærerne ser det, følgelig grunnleggende både for elevene og for deres egen opplevelse av mening i yrket. I klasserommet, sammen med elevene og med ansvar for faglige opplegg og læringsprosesser, foregår det som er mest avgjørende for lærernes opplevelse av trivsel og god lærerlivskvalitet. Fortellingene deres tyder på at det er når arbeidet handler om elevene, når de kan bruke tid på dem og føle at de lykkes, at de opplever arbeidet som ordentlig arbeid med mening, som noe som gir dem følelse av å ha kontroll og av å håndtere yrket. Dette kan også knyttes til det Hargreaves (1996) omtaler som det psykiske utbyttet av jobben; den gleden det gir lærere å arbeide med elevene og gi dem omsorg.

Dette utbyttet er viktig også fordi det gir lærerne en opplevelse av å bety noe for elevene, eller som en av lærerne sier det: «det er jo nesten det nærmeste man kommer det å være superhelt». I møte med elevene ligger altså muligheten for å få bekreftelse også på egen betydning. Her ligger

i tillegg det gode i at ingen dager er like og det lærerne omtaler som de positive sidene ved en uforutsigbar hverdag. Men livet i klasserommet er sammensatt. Lærerne snakker om både glede og sorg, om det som fremmer lærerlivskvalitet og det som hemmer den, om mulighetene og skyggesidene. Utfordringene er primært knyttet til at lærerne ser hva elevene trenger, men ikke får mulighet til å gi dem i en skole preget av innsparing og effektivisering. Slik blir klasserommet også en arena for opplevelse av utilstrekkelighet og dårlig samvittighet. Noen av disse utfordringene kan fanges opp av det flere av lærerne kaller å være i en skvis.

Den store skvisen

Denne kategorien handler om møtet mellom intensjon og virkelighet, om ambisjoner lærerne så gjerne skulle ha realisert, men ikke kan få til med de ressursene som er tilgjengelige. Deres fortellinger handler om typiske bakkebyråkratdilemmaer der ansvaret de har, ikke står i forhold til muligheten de har for å ivareta ansvaret (Lipsky, 2010; Vike, 2004). Disse dilemmaene har negativ innvirkning på den opplevde lærerlivskvaliteten. Det er særlig to forhold som gir lærerne en følelse av å være i en skvis; mangel på ressurser og myndighetenes stadig pålegg som ofte oppleves som lite hensiktsmessige i skolehverdagen.

En lærer med lang erfaring er nå ansatt som inspektør. Han sier: «Du er jo i en skvis i perioder mellom kommunalt nivå og forventninger og det som da er hverdagen og realiteten på arbeidsplassen.» Han knytter i stor grad skvisen til de økonomiske rammene og legger til: «Jeg sier ikke at penger er eneste løsning (...) men det hjelper jo veldig.» Han beskriver en hverdag der krav om innsparing stadig er i konflikt med ønsket om å gi god opplæring og der den gode opplæringen ofte taper. Hans fortelling kan være et eksempel på hvordan kollisjonen mellom nye styringssystemer og profesjonskrav delegeres til bakkebyråkratene (Vike, 2004). For å få hverdagen til å gå rundt må han ofte omdisponere både assistenter og lærere, vel vitende om at planlagt undervisning ikke blir realisert, og at det noen ganger blir mer oppbevaring enn opplæring. Han forklarer dette med at det ikke er penger til å bruke vikarer når det er behov for det. En annen mellomleder knytter opplevelsen av å være i en skvis til en følelse av avmakt. Han opplever ofte å være i et kryss-

press av krav og forventninger som det er krevende å leve i. Sagt på en annen måte blir man i en skvis når man stadig skal gjøre mer med mindre ressurser tilgjengelig.

Gapet mellom intensjon og virkelighet berøres også av lærerne. En av dem jobber med elever med spesielle behov i ungdomsskolen. Han svarer slik når han blir spurt om hva som er den største utfordringen for lærere:

Det tror jeg er det spennet, eller konflikten, som ligger i læreplanssystemet, altså alt det faglige man skal gjennom, og det å være der for den enkelte og å legge til rette, samtidig som man har mange elever i en klasse og for få voksne (...). Det er mange skjebner der ute som man skulle fanget opp i større grad enn man kan klare. Det tror jeg må være det vanskeligste.

Noen forklarer det at de opplever å være i en skvis med den spesielle situasjonen deres kommune er i nå med dårlig økonomi og omorganisering. En lærer som jobber på en 1–10 skole, sier:

Denne kommunene er i en veldig spesiell situasjon, det er snakk om nedskjæringer i forhold til stillinger (...) Rammene er ikke gode altså, det skjæres ned og tenkes hele tiden penger, vi har fått beskjed om at det er ansettelsesstopp, innkjøpsstopp, jeg synes det er ille. Det blir sånn; ååå, går det den veien? Det er innsparinger, veldig mye innsparinger.

Det interessante er at slike historier går igjen på tvers av kommunene. Det er følgelig lite som tyder på at dette er knyttet til noe som er særegent for én kommune.

Lærerne tegner et bilde som bekrefter det Hargreaves (1996) omtaler som intensiveringstesen; eller som en av lærerne som jobber på en 1–10 skole sier det: «Stadig flere oppgaver blir gitt, men ingen blir tatt bort. Da øker arbeidspresset og tidspresset».

Men skvisen kan, som allerede nevnt, også knyttes til at det kan være vanskelig å forholde seg til alle påleggene laget av dem en av lærerne i ungdomsskolen omtaler som «skrivebordsfanatikerne». Hun beskriver en avstand mellom dem og lærerhverdagen og mener som flere andre av lærerne at hun til stadighet må gjøre noe hun ikke har tro på fordi noen som ikke kjenner skolehverdagen, har bestemt det. Slik beskriver hun et kjennetegn på det Vike (2004) omtaler som en ambisiøs velferdsstat; nemlig avstanden mellom de

som har makt til å definere gjeldende politikk og de som skal realisere den. Dette påvirker både hennes og andre læreres lærerlivskvalitet i negativ retning fordi påleggene ofte innebærer krav om arbeid lærerne selv ikke ser behov for, samtidig som det tar fokus vekk fra det meningsfulle arbeidet med elevene. Slik reduseres lærernes opplevelse av mening med og kontroll over arbeidet.

Arneberg (2008) understreker at kombinasjonen av det han mener er en intensivering av lærerarbeidet og økende resultatansvar og målstyring representerer klare utfordringer for lærere. I tillegg til økt arbeidsbelastning oppstår det ifølge ham en verdikonflikt mellom det å ivareta skolens intensjon om tilpasset opplæring og nye styringssystemers vektlegging av effektivitet, kontroll og besparing. Dette svarer med de erfarne lærernes beskrivelser. Tilbudet til elevene blir skadelidende i en hektisk hverdag underlagt krav om innsparing og med stadige pålegg om endringer som oppleves som lite hensiktsmessige. Dette påvirker lærerlivskvaliteten, ikke minst når lærerne opplever at deres grunnleggende verdier trues i en hverdag som utvikler seg i det flere oppfatter som gal retning.

Gjennomgående opplever lærerne at rammene og gapet mellom det man bør og det man klarer å få til, skaper en opplevelse av utilstrekkelighet. En lærer i ungdomsskolen sier dette om konsekvensen av utilstrekkelig tid:

Jeg har en jobb jeg gleder meg til å gå til hver dag. Jeg har en jobb jeg ofte går hjem fra og er helt utmattet, og som jeg ofte føler meg mislykket i, selv om jeg vet at jeg har gjort så godt jeg har kunnet (...) Likevel tenker jeg at jeg ikke strekker til (...) Så jeg han lille som sitter og vrir seg på stolen? Så jeg han som sitter og kjeder seg i timen? Den biten ser jeg jo, men jeg rekker ikke å gjøre noe med det (...) Det er for få voksne mennesker og spesielt pedagoger i skolen, for å få til det vi skal og vil få til (...) Og hvis jeg ikke klarer å gjennomføre det, så er det jeg som står ansvarlig for det.

Også hun mener at det er stor avstand mellom de som lager planer som skal styre skolen, og skolehverdagen. Som lærer opplever hun ofte toppstyrte krav som ikke lar seg realisere, men som lærere likevel stilles ansvarlig for å sette ut i livet. Hun føler seg alene med ansvaret og følelsen av utilstrekkelighet, og hun blir det flere andre også er inne på;

alenepedagog. Slik privatiseres både ansvaret og opplevelsen av nederlag.

En annen lærer, som jobber i barneskolen, setter disse ordene på det å være i en skvis mellom det man bør og det man får til. «Jeg kan få en følelse av at jeg ikke strekker til, jeg vil gjerne gjøre alle til lags og jeg føler at jeg kan få dårlig samvittighet hvis jeg føler at jeg ikke gjør nok». Hun mener at dette gjelder mange lærere og at «godt nok ikke er godt nok.» Dette påvirker lærerlivskvaliteten negativt fordi det gir en opplevelse av ikke å mestre. En måte å håndtere mangel på ressurser og stadig nye pålegg på, er å strekke seg enda lenger.

Flink pike av begge kjønn

Og slik blir mange det som kan kalles flinke piker. Ifølge en av lærerne i ungdomsskolen finnes de av begge kjønn. Hun forklarer det hun opplever som en form for forstrekking slik: «For min del handler det om at jeg lider litt av flink pike-syndromet, og det tror jeg gjelder mange uavhengig av om de er menn eller kvinner. De som vil jobbe i skolen, er opptatt av å gjøre en god jobb». Hun mener lærere strekker seg langt for at elevene skal få det de har behov for. En lærer i barneskolen setter disse ordene på det: «Hvis barn ikke får den hjelpen de trenger, så krever det jo bare enda mer av meg. Da må jo jeg jobbe mer for å hjelpe dem på best mulig måte». Slik er hun, som mange av de andre lærerne i studien, med på å kompensere for alle nedskjæringene i et forsøk på å unngå at elevene rammes av dem. Kanskje er det dette Hargreaves (1996) omtaler som at lærere ikke bare er påført ytre press, men også pålegger seg selv et stort ansvar.

Flinkheten knyttes også hos flere til det paradoksale som ligger i å bli flinkere til ikke å være så flink. Dette kommer bl.a. til syne når lærerne spørres om de klarer å la være å ta jobben med seg hjem. Flere er raske med å svare at det klarer de, kanskje fordi de ser det som noe man bør klare som profesjonell yrkesutøver. Men når de snakker om det senere i intervjuene, dukker fortellingene om den såkalte vargtimen, det som skjer omtrent klokken tre om natten, opp hos flere av lærerne. Da våkner de og strever med skolehverdagens dilemmaer. En av rektorene er et godt eksempel på dette. Hun svarer først ja på spørsmålet om hun klarer å legge fra seg arbeidet når hun kommer hjem. Men senere legger hun til:

Og så kommer det igjen i tre-firetiden om natten. De sakene jeg ikke klarer, er barnevernssaker, de er vanskelige å legge fra seg. At elevene eller kollegaer har det vanskelig, eller sånn økonomi-saker som gjør at jeg føler at jeg ikke fikser jobben min. Da tok det tid å finne ut at det ikke er min feil.

Hun knytter opplevelsen av at det er hennes skyld til at hun er vant til å være flink pike som ordner opp. Når hun står overfor utfordringer som hun ikke kan løse selv, får hun følelsen av ikke å være flink nok. For henne blir delegert ansvar uten makt til å realisere ansvaret til individuell skyldfølelse og opplevelse av utilstrekkelighet. Det er denne følelsen som dukker opp i vargtimen. Det samme forteller en lærer som nærmer seg pensjonsalder. Han sier: «Det er netter der man våkner halv tre og tenker: Hvordan skal vi løse den kabalen og få hjula til å gå rundt i morgen?»

Flere av lærerne snakker om at de prøver å sette grenser for ansvaret. En lærer i barneskolen sier: «Jeg har blitt flinkere til ikke å være så flink pike, til å si fra om at noe ikke går istedenfor å tenke at det er min skyld, jeg ser at det er rammene rundt som gjør at jeg ikke får det til». Hun legger til: «Man kan ikke se på seg selv som supermann og mester på alt». Men likevel beskriver hun en hverdag der hun ofte strekker seg langt for å hjelpe elevene. Det tvinges frem av de begrensende rammene. Kanskje kan man forstå dette slik et hun er opptatt av å være en aktør som selv velger, men likevel blir en brikke som styres av forholdene rundt henne (Nygård, 2007).

En sosiallærer på en ungdomsskole, er også opptatt av å strekke seg langt for elevene. Men for henne er det helt nødvendig å unngå privatisering av ansvar for å opprettholde god lærerlivskvalitet. Hun sier det noen andre også er opptatt av: «Jeg klarer å legge det bak meg når jeg går hjem. Ellers hadde jeg ikke orket». Hun er opptatt av å være flink i jobben sin, men ikke av å være flink pike i den forstand at hun påtar seg ansvaret alene. Hun mener det er mulig med en slik avgrensning fordi hun samarbeider mye med andre lærere og inngår i et bredt og tett tverrfaglig nettverk. Det innebærer at hun sjelden må håndtere vanskelige saker alene. Slik forsvinner grunnlaget for det privatiserte nederlaget. Hun er den eneste av lærerne som forteller om et slikt nettverk. Samlet sett handler hennes fortelling om en opp-

levelse av god lærerlivskvalitet preget av kontroll i arbeids-hverdagen, nær relasjon til elevene, meningsfylt arbeid og en erfaring som gir henne tro på mulighetene for å håndtere både nåtid og fremtid. Hun fremstår i stor grad som en aktør, også i møte med det hun beskriver som utfordringer i et system som slik hun ser det, er preget av mangel på ressurser.

Oppsummerende drøfting

Innledningsvis i denne artikkelen ble det stilt spørsmål om hvordan de erfarne lærerne opplever jobben sin og hvordan disse opplevelsene kan forstås. Lærernes fortellinger om hverdagen i skolen kan gjennomgående ses som eksempler på bakkebyråkratenes dilemmaer. Oppgavene er mange, ressursene begrensede og kravene til dels motstridende (Lipsky, 2010). Nye styringssystemer står ofte i konflikt med profesjonskravene. Det handler om målstyring som kolliderer med pedagogiske begrunnelser og hensynet til den enkelte, og om at effektivisering og innsparing står i klar motsetning til lærernes ønske om å hjelpe elevene. Dette kan hemme lærernes lærerlivskvalitet og gi dem en opplevelse av stadig å måtte gå på akkord med sine egne verdier som profesjonsutøvere. Kanskje gir det også følelsen av å være det Roald Nygård (2007) omtaler som brikker i et system preget av verdier de har liten tro på. Det kan være konfliktfylt med tanke på opplevelsen av kontroll og mening i arbeidet og når det gjelder å opprettholde et syn på seg selv som aktør med mulighet til å handle og påvirke eget og elevenes skoleliv. Det kan også være konfliktfylt fordi verdikollisjonene får konsekvenser for elevene. Når ressursmangel går ut over de elevene som trenger aller mest oppfølging, forteller flere at de opplever det som en utvikling som går i helt feil retning. Det de beskriver, kan ses i sammenheng med det Vike (2004) omtaler som at velferdsstatens kapasitetsproblem forveksles med et effektivitetsproblem og forsøkes løst med økt økonomisk kontroll.

Den gode lærerlivskvaliteten knyttes i denne studien primært til det som foregår i ansikt-til-ansikt-relasjonene med elevene. Det er kanskje også disse relasjonene som gir det største psykiske utbyttet av jobben (Hargreaves, 1996). Det meningsfulle ligger også i å mestre klasseromslivet og bidra til at elevene opplever mestring. Lærernes opplevelse av kvalitet i sin arbeidshverdag er følgelig i stor grad knyttet

til det de oppfatter som et arbeid de har kontroll over, ser meningen med, kan bruke tid på og lykkes i. I tillegg ser det ut til å være sammenheng mellom lærerlivskvaliteten og det at lærerne kan bidra til at elever kan oppleve god skolelivskvalitet (Tangen, 2012). Derfor gjør lærerne som mange andre bakkebyråkrater, de strekker seg langt og prøver å møte elevenes behov innenfor trange rammer. På denne måten prøver de kanskje å opprettholde en posisjon som veiledende og handlende aktører (Nygård, 2007). Men slik kan de også komme til å bidra til å opprettholde det systemet de er kritiske til. Det bryter ikke sammen fordi lærene i praksis bærer det ansvaret som er lagt på skuldrene deres. De *er* velferd i praksis. De blir den form for arbeidstakere som velferdssamfunnet har gjort seg avhengige av (Vike, et al, 2002).

Samtidig skiller de fleste lærerne i denne studien seg fra det Lipsky beskriver som en tendens hos bakkebyråkratene til å bli mer byråkrater og mindre på «bakkeplan» i møte med uforenlige krav. De opprettholder fokus på elevene, og de ønsker å bruke tid på undervisning og relasjonene til elevene. De trekker seg gjennomgående ikke tilbake fra ansikt-til-ansikt-relasjonene og løser ikke verdikonfliktene eller dilemmaene ved å lage større avstand til elevene. Kanskje lærere som profesjonsutøvere her skiller seg fra andre bakkebyråkrater som kan være i mer distanserte roller der det direkte samspillet med tjene-stemottakerne er mer avgrenset. Lærerne tilbringer store deler av sin arbeidshverdag med elevene og er avhengige av at dette arbeidet prioriteres for at de skal kunne fungere i yrket. Elevene stiller ofte krav til og forventer tilstedeværelse og engasjement. Dette gjør det vanskelig for lærere å ha en distansert rolle hvis de skal gjøre en god jobb. I tillegg kommer at lærere i stor grad er bundet av gjeldende læreplan som setter mål for elevenes læring. Dette krever også tett samarbeid med elevene. Lipsky (2010) har vært kritisert for at det bildet han tegner av bakkebyråkratiet er for generelt og i for liten grad tar profesjonsspesifikke hensyn (Grung, 2008). Til tross for at han vektlegger fellestrekk, er han imidlertid opptatt av å understreke at det også er nødvendig å forstå bakkebyråkratene i lys av den konteksten de er i.

I den skolekonteksten som det tegnes et bilde av i denne studien, er det utfordringene som trer tydeligst frem.

Lærerne forteller om det beste med jobben, men langt mer fremtredende er det de opplever som problematisk. Til tross for at de er tydelige på at det er rammene og den ytre styringen som er problemet, påtar de seg individuelt ansvar samtidig med at de føler utilstrekkelighet og dårlig samvittighet. Spenningsfeltet mellom det man bør og vil, og det man kan, blir et individuelt anliggende i det som kan omtales som den enkeltes lukkede rom. I dette rommet er det duket for følelsen av privat nederlag. Flere snakker om opplevelsen av ensomhet i møte med dilemmaene og om den dårlige samvittigheten de stadig bærer på.

Hvis det overlates til den enkelte lærer å håndtere skolehverdagens utfordringer, kan man se for seg at det også lett kan bli slik at det enkelte klasserom blir et lukket rom preget av lærernes egne valg og preferanser. På denne måten kan både skolelivskvaliteten og lærerlivskvaliteten bli et privatanliggende. Hvis den enkelte i stor grad overlates til seg selv i et landskap preget av flere behov enn det er mulig å ivareta, kan det også være en fare for at skolekulturen blir lukket. Der lærere har nok med sitt, kan det utvikles en kultur preget av resignasjon eller frustrasjon. I en slik kultur kan det være vanskelig å etablere gode fellesskap som er åpne også for et kritisk blikk på egen praksis.

Flere av lærerne i denne studien forteller om at et slikt blikk er mangelvare. De snakker i denne sammenheng også om dem de kaller «gratispassasjerer». Dette er lærere som i liten grad bidrar i teamsamarbeid, og som ofte møter nye pålegg med å sette seg på bakbeina. En slik tilnærming kan ses i sammenheng med at skolen tradisjonelt har gitt den enkelte lærer stor frihet til selv å utforme sin lærerrolle. Men man kan ikke se bort fra at motstand mot krav om endring av praksis også kan handle om å prøve å håndtere en komplisert skolehverdag og prøve å beskytte seg selv som arbeidstaker.

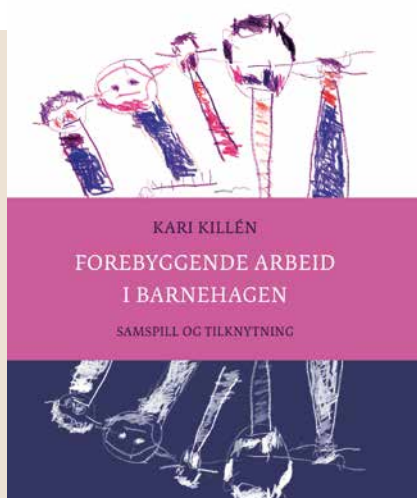
Per Arneberg (2008) etterlyser den kollektivt rettede skolekulturen og mener at lærernes begrunnelser nettopp må ut av de lukkede klasserommene. Han advarer mot at skolekulturen blir oppslukt av sin egen logikk og tradisjon. Dette kan også ses i sammenheng med det Hargreaves (1996) advarer mot når han snakker om en anakronistisk skolekultur som er motstandsdyktig mot endring. Privatisering av både ansvar og nederlag kan bidra til å lukke skolekulturen snarere enn

å åpne den. Dette kan være et problem både for lærerne og deres lærerlivskvalitet og for elevenes skolelivskvalitet. I lukkede og privatiserte skolekulturer er faren til stede for at enkeltelever kan oppleve at den skolegangen de har rett til, blir en *tung* plikt. De lukkede rom er videre vanskelig forenlig med utvikling av en profesjonell skolekultur som skal ivareta enhetsskolens mål om like muligheter for elever uavhengig av forutsetninger og behov.

De erfarne lærerne i denne studien er ikke, slik som de nyutdannede som det er referert til i innledningen til denne artikkelen, usikre på det å *være* lærere. De er gjennomgående trygge på lærerrollen. Men noen av de utfordringene de forteller om, er likevel sammenfallende med dem de nyutdannede opplever. Også for de erfarne lærerne er gapet mellom intensjon og virkelighet vanskelig. Også de opplever utilstrekkelighet og blir «flinke piker» som strekker seg langt for å kompensere for systemets begrensninger og kanskje også for å ivareta en selvforståelse som aktører med handlingsmuligheter. For lærerne i vår studie forsvinner ikke disse utfordringene med mer erfaring. Dette kan tyde på at det er hensiktsmessig å se opplevd lærerlivskvalitet også i lys av teori om lærere som bakkebyråkrater i den norske velferdsstaten. Når søkelyset rettes mot utdanningskvalitet, er det vesentlig at lærerstemmene høres og at både nyutdannede og erfarne læreres opplevelser av hva som hemmer og fremmer lærerlivskvalitet vektlegges.

REFERANSER

- ARNEBERG, P.** (2008). *Pedagogisk dannelse og etikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- DALEN, M.** (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- DAMSGAARD, H.L.** (2010). *Den profesjonelle lærer*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- DAMSGAARD, H.L.** (2011). Når praksissjokket er over. Nyutdannede læreres opplevelse av utfordringer i læreryrket. *Bedre Skole*, 3, s. 76–82.
- DAMSGAARD, H.L. & HEGGEN, K.** (2010). Læreres vurdering av egen utdanning og videre kvalifisering i yrket. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 1, s. 28–40.
- DAMSGAARD, H.L. & EIDE, K.** (2012). Nyutdannedes opplevelse av utfordringer i profesjonsutøvelsen. *Fontene forskning*, 1, s. 6–79.
- EGAN, G.** (2007). *The skilled helper: A Problem-Management and opportunity Development Approach to Helping*. Belmont, CA: Thomson Brooks/Cole.
- GRUNG, C.** (2008). NAV-reformen fra bakkebyråkratenes ståsted: en sosiologisk casestudie av ansatte ved et lokalt NAV-kontor og deres erfaringer med NAV-reformen. Masteroppgave, Universitet i Bergen.
- HARGREAVES, A.** (1996). *Lærerarbeid og skolekultur: læreryrkets forandring i en postmoderne tid*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET.** (2009). Rapport fra tidsbruksutvalget. Tilgjengelig fra http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Tidsbruksutvalget/Rapport_Tidsbruksutvalget.pdf
- KVALE, S. OG BRINKMANN, S.** (2010) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- LIPSKY, M.** (2010). *Street-level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services*. New York: Russell Sage Foundation.
- NEUMANN, C. & NEUMANN, I.** (2012). Forskeren i forskningsprosessen. Metodebok om situering. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- NORVOLL, R.** (2004). Sykepleiens rammer. I: I.T. Bjørk, S. Helseth & F. Nortvedt (red.) *Møte mellom pasient og sykepleier*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- NYGÅRD, R.** (2007). Aktør eller brikke? Søkelys på menneskets selvforståelse. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- SKAALVIK, E. & SKAALVIK, S.** (2009). En paradoksal kombinasjon. Trivsel, stress og utmattelse blant lærere. *Bedre Skole*, 1, s. 30–37.
- SKAALVIK, E. & SKAALVIK, S.** (2012). *Skolen som arbeidsplass. Trivsel, mestring og utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- SMEBY, J.-C.** (2008). Profesjon og utdanning. I: Molander, A. & L.I. Terum (red.) *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 87–102.
- SMEBY, J.C. & MAUSETHAGEN, S.** (2011). Kvalifisering til «velferdsstatens yrker». *Utdanning 2011: veien til arbeidslivet*, s. 149–168.
- TANGEN, R.** (2012). Elevers skolelivskvalitet. I: Befring, E. & R. Tangen (red.). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- TERUM, L.I.** (2005). Nyutdannende lærere – halvfabrikata eller ferdigvare. *Utdanning*, 6, s.2.
- THAGAARD, T.** (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- VIKE, H.** (2004). *Velferd uten grenser: den norske velferdsstaten ved veiskillet*. Oslo: Akribe.
- VIKE, H., BAKKEN, R., BRINCHMANN, A., HAUKELIEN, H. & KROKEN, R.** (2002). *Maktens samvittighet: om politikk, styring og dilemmaer i velferdsstaten*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- WIDERBERG, K.** (2005). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt: en alternativ lærebok*. Oslo: Universitetsforlaget.



Forebyggende arbeid i barnehagen

AV KIRSTEN FLATEN

Kari Killén tar i denne boken opp barnehagen sin rolle i å identifisere og gi tiltak der barn lever med omsorgsvikt eller der det må jobbes ekstra med å opprette god tilknytning. Killén ønsker å bidra til at barnehagepersonalet blir i stand til å se de barna som befinner seg i vanskelige livssituasjoner. Hovedfokus i boka er på barn som har foreldre med rus eller psykiske problem som også gjør barna sårbare for å bli påført andre vansker.

Å være foreldre i dag er en stor oppgave og Killén underkjenner ikke dette. Ikke minst med tanke på at samfunnet definerer barnas behov som svært materielle, og nedtoner at barn har behov for nærhet og tid sammen med voksne.

Også rollene til de som jobber i barnehagen har endret seg. Det blir forventet at de skal ha innsikt i og tiltakskunnskap om mange av de utfordringene et barn kan bære med seg eller bli påført.

Ulike former for overgrep er gjennomgått og forklart i boken. Vanskjøtsel kan være av fysisk karakter der man konkret kan se blåmerker eller brukne bein. Ofte vil skadene bli presentert som uhell eller sykdom. Killén viser til at man i Norge antar at omtrent fem mishandlingssaker per år er så alvorlige at barnet dør.

Psykisk vanskjøtsel blir beskrevet som den vanligste formen for vanskjøtsel, og her gjennomgås mange ulike varianter. Foreldre som ikke engasjerer seg positivt i barnet eller tillegger barnet negative egenskaper, er bare noen av

de former som beskrives. Foreldre med rusproblem som bruker penger på rusmiddel slik at barnet blir hindret fra å delta på fritidsaktivitet, påfører barnet et fattigdomsproblem.

Barn av psykisk syke får stor plass. Det å være barn som forholder seg til uforutsigbare voksne har en pris. Tabuer knyttet til psykisk sykdom gjør at barn tidlig dekker til at det er «noe» med mor eller far. Barn bebreider gjerne seg selv og opplever skamfølelse og ansvar. Barnet kan få mange roller i forhold til en psykisk syk forelder, men felles for alle disse barna er at de ikke får den trygghet og omsorg som et barn trenger fra dem som skal være barnets omsorgspersoner.

Killén kommer også inn på Münchhausen by proxy (MSP), som kan gjelde både mødre og fedre. Ved MSP tillegges foreldrene symptomer og sykdommer til barnet, som fører til at barnet må gjennom undersøkelser og kanskje behandling. MSP var antatt å være en sjelden tilstand, men Killén viser til at man ser det med økende hyppighet.

Barnas atferd kan fortelle mye om den livssituasjonen de befinner seg i, og Killén råder til å lytte til magesfølelsen og drøfte med andre når man er urolig. Barn er tilpasningsdyktige, og selv om de opplever både angst og makteløshet, vil de prøve å beskytte seg og mestre den hverdagen de er i. Aggresjon kan være tydelig. Et barn som er fysisk og verbalt utagerende er ikke

lett å overse. Har man blitt avvist mange ganger, er det lett å utvikle en strategi der man avviser selv, for å beskytte seg mot enda en avvisning. Men like mange barn reagerer med angst og tilbaketrekning, eller en aktpågivenhet der de bruker mye energi på å observere og tilpasse seg voksne. Disse barna er ikke det ikke like lett å fange opp.

Med bakgrunn i forskning understreker forfatteren at relasjonskompetanse er viktig for personalet. Barnehagepersonalet kan få en avgjørende rolle for hvordan et barn utvikler seg, og Killén understreker at det en ettåring trenger når denne kommer til barnehagen, er nærkontakt med en voksen som barnet kan knytte seg til. For barn som trenger personale som er kompetente tilknytningspersoner er det viktig at disse personene også tåler den ekstrematferden barnet kan utvise.

Boka er krydret med små historier som belyser det tunge og vanskelige stoffet. Her finner man gode eksempler på hvordan personale i barnehagen kan håndtere vanskelige situasjoner. Killén har god innsikt og oversikt over stoffet hun presenterer, og boka er sådan informasjonsrik. Og i tillegg med en varme for de små som ikke kan tale for seg selv.

KARI KILLÉN

Forebyggende arbeid i barnehagen
Samspill og tilknytning

Kommuneforlaget AS, 2012

ISBN: 9788244620666

Akershus universitetssykehus HF (Ahus) er lokal- og områdesykehus for 460 000 innbyggere fordelt på Romerike, Follo, tre bydeler i Oslo og Rømskog. Om lag 8 000 medarbeidere leverer spesialisthelsetjenester innen somatiske helsetjenester, psykisk helsevern og rus. "Menneskelig nær - faglig sterk" er vårt verdigrunnlag og ledestjerne.

Barnehabilitering

Spesialpedagog

Vi har ledig 100 % fast stilling som spesialpedagog. Vi ønsker søkere med bred erfaring fra våre målgrupper, samt erfaring fra undervisning og veiledning av foreldre og kommunalt personale.

Arbeidsoppgaver

- Samarbeid med og veiledning til kommunalt ansatte
- Deltagelse i tverrfaglig team for alternativ og supplerende kommunikasjon og/eller team for spise- og ernæringsvansker
- Observasjon og kartlegging som ledd i tverrfaglige utredninger
- Råd og veiledning til foreldre/foresatte
- Deler av arbeidet utføres ambulant

Kvalifikasjoner

- Tidlig samspill og kommunikasjon
- Alternativ og supplerende kommunikasjon
- Veiledningskompetanse.
- Gjerne erfaring med videostøttet veiledning
- Ønskelig med førerkort for bil

Egenskaper

- Gode samarbeids- og kommunikasjonsevner internt og utad
- En strukturert arbeidsform
- Personlig egnethet vil bli vektlagt

Kontaktinfo:

Siri Jansen, faggruppeleder, tlf. 917 55 732 eller Knut Wærstad, avd.sjef, tlf. 905 07 690

Søknadsfrist: 9. desember 2013

For å søke på stillingen, gå inn på www.ahus.no/jobbsok



Spesialpedagogikk er det eneste norske tidsskriftet innenfor sitt fagfelt og inneholder fagartikler, forskningsartikler, kronikker, debattstoff og bokmeldinger. Bladet kommer ut med 8 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 årsabonnement.

Kr 450,- for ordinært abonnement.

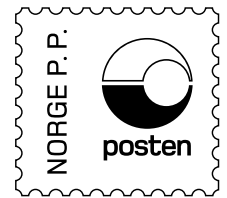
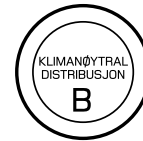
Du kan bruke epost: redaksjonen@spesialpedagogikk.no

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



Returadresse:
Spesialpedagogikk,
Postboks 9191 Grønland,
0134 Oslo

bidragsytere: **Ellen Ravndal** er utdannet audiopedagog og arbeider som styrer i Møller barnehage for barn med nedsatt hørsel i Statped. **Per Egil Mjaavatn** arbeider som førsteamanuensis ved Pedagogisk institutt, NTNU, med barn og unges oppvekst og utvikling som hovedområde. **Aase Lyngvær Hansen** er dr.art. i språk og kommunikasjon og arbeider som FoU-koordinator i Statped midt. **Heidi Elisabeth Kittelsen** er utdannet vernepleier med master i helsefremmende arbeid. Hun har i en årrekke arbeidet som seniorrådgiver ved Signo kompetansesenter i Vestfold. **Anne Beate Borud** arbeider som audiopedagog ved voksenopplæringen i Signo kompetansesenter, Vestfold. Hun har tidligere arbeidet i mange år som seniorrådgiver ved senteret. **Lill-Johanne Eilertsen** er førskolelærer med master i spesialpedagogikk. Hun har lang erfaring som seniorrådgiver ved Signo kompetansesenter i Vestfold. For tiden følger hun doktorgradsprogrammet ved Universitetet i Oslo. **Hege Busterud** er rektor ved Stranden skole i Buskerud. **Tore Gunnar Sandve** er utdanna psykolog fra Universitet i Bergen og har i hovudsak hatt arbeid i PPT, men også i rehabiliteringsteneste og undervisning (ved UiS). Han er særleg opptatt av dynamikken mellom fag og politikk. **Nina Grini** har profesjonsstudiet i pedagogikk med spesialisering i ledelse, organisasjonsteori og didaktikk. Hun har jobbet med organisasjonsutvikling siden 2003 og arbeider nå som rådgiver ved Læringsmiljøseneteret, avdeling Porsgrunn, med fokus på skoleutvikling. **Hanne Jahnsen** har hovedfag i pedagogikk og har arbeidet med skoleutvikling siden 1999, nå sist i regi av Lillegården kompetansesenter og Utdanningsdirektoratet. Hanne Jahnsen er nå seniorrådgiver ved Læringsmiljøseneteret, avdeling Porsgrunn. **Karl-Petter Endrerud** er har gjennom 30 år arbeidet i ulike institusjoner rettet mot ungdom som har vært i risiko for å falle ut av skole og utdanning. I dette arbeidet har møtemetodikk vært en viktig innfallsport til god kommunikasjon og dialog. **Heidi Marie Høydal** har jobbet med klasseledelse og læringsmiljø i både grunnskole og videregående skole siden 2000. **Hilde Larsen Damsgaard** er ansatt som dosent på Institutt for sosialfag ved Høgskolen i Telemark. Her arbeider hun bl.a. med forelesning forskning og veiledning og er i tillegg prosjektleder for den kvalitative studien *Velferdsstatens yrker i et flerkulturelt samfunn*. **Kirsten Flaten** er utdannet allmennlærer, har master i spesialpedagogikk og er cand.polit. i psykologi. Hun arbeider nå som spesialpedagog og er forfatter av boken «Barnehagebarn og angst».

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

«Jeg er slem fordi jeg ikke klarer å snakke»: Jan Hammer har skrevet en artikkel om hvordan voksne kan fremme en positiv utvikling hos barn med selektiv mutisme.

Kule krabatar leikar: Kirsten Flaten og Bente Hauglands artikkel beskriver et program om forebygging av angst gjennom lek. **Fokus på selvbestemmelse:**

Veerle Garrels artikkel handler om hvor viktig det er at også personer med psykisk utviklingshemming får bestemme mer over sin hverdag. **Stimulere språkutvikling hos barn som er blinde:** Bente Kristiansen og Gro Aasens forskningsartikkel tar for seg sentrale veiledningstemaer som har fremkommet i møter med barnas nærpersioner i hjem og barnehage.