

SPECIALPEDAGOGIKK

PPT som lærende organisasjon

side 4

Jonasprisen
side 18

Foreldrekurs ved
angst hos barn
side 22

Læreren har
makten til å forbedre
relasjonelle forhold
side 40





av ARNE ØSTLI

Jonasprisen og relasjoner

Utdelingen av Institutt for spesialpedagogikk's Jonaspris for i år minner oss om en av de største utfordringene vi har som fagpersoner for barn og unge som er i en opplærings-situasjon. En feil diagnose kan få skjebnesvangre konsekvenser. Årets prisvinner, Ola Ødegaard, er et levende eksempel på dette.

Dette ligger langt tilbake i tid, og det er lett å tenke at noe lignende ikke kan forekomme i dag. Vi har fått bedre instrumenter og mer kunnskap om testing, men den utfordringen det er å gi et riktig bilde av en persons behov ligger der fortsatt. Vi har heller ikke et spesialskole-system som da Ødegaard gikk på særskole. Men, og det er men, vi har ulike alternative tiltak som i sitt vesen minner forbausende mye om spesialskoler slik vi kjente dem. Vi ser ikke bort fra at alternative tiltak kan være til beste for en del elever, men vil peke på at motiveringen for plasseringen, og målet med tiltaket, vil være avgjørende for i hvilken grad det er et gode eller ei.

Som det fremgår av professor Befrings tale i forbindelse med prisutdelingen, har æresprisen hentet sitt navn fra Bjørnebos berømte roman om Jonas som fikk en vanskelig skolegang, ble testet og sendt til særskole. Men Bjørnebo gir også et bilde av en omsorgsfull overlærer som hadde en god relasjon til Jonas. Han kjente ikke Jonas igjen i testrapporten.

I dette nummeret av bladet har Gro Nærø en artikkel som nettopp peker på det sentrale i gode relasjoner og godt samspill mellom elever og lærere. Artikkelen inneholder også synspunkter på hvordan strukturelle endringer i skolen kan være til hinder for å oppnå dette samspillet. Videre trekker Nærø fram samspillsregler for voksne. Det vanlige har jo vært at slike regler lages for elevene. Godt samspill er en forutsetning for gode relasjoner.

Det blir mer og mer tydelig at vi er inne i en utvikling hvor skolen i stadig større grad er avhengig av samarbeid og allianser med andre aktører. Skolens nærmeste partner er foreldrene. Kjersti Hafstad Tveit tar for seg samtalen som utgangspunkt for å oppnå god kvalitet i et forsterket foreldresamarbeid.

Tove Handeland og Jorunn Strømme ser i sin artikkel på hva som skal til for at PP-tjenesten kan bli en lærende organisasjon. I en lærende organisasjon vil de som er i organisasjonen være gjensidig avhengig av hverandre. På denne måten etableres et filter som reduserer risikoen for enkeltpersoners feilvurdering.

Bjørnebos bok om Jonas minner oss om betydningen av den gode relasjonen. I mange tilfeller kommer den ikke av seg selv. Det kan ta tid å utvikle den, men det er en investering som gir godt utbytte, mening og glede i arbeidet.



- 4 PPT som lærende organisasjon
TOVE HANDELAND OG JORUNN STRØMME
- 10 Læreren har makten til å forbedre relasjonelle forhold
GRO NÆRØ
- 17 Spesialpedagogisk dag
ARNE ØSTLI
- 18 Årets Jonaspris til Ola Ødegaard
ARNE ØSTLI
- 20 Professor Edvard Befrings tale under utdelingen av Jonasprisen
- 22 Foreldrekurs ved angst hos barn
ELI HOPE BROCH, ANNE KATH LID OG MARIT STEIGRE
- 30 Geburtsdagsfeiring i klasserommet
BEATE HEIDE
- 32 «Hæla i taket»
HILDE TVEDT RYEN OG ANNY M. VOLLAN
- 38 Kunnskap er mangelvare
BITTEN MUNTHE-KAAS
- 40 Relasjonen og samtalen i et forsterket foreldresamarbeid
KJERSTI HAFSTAD TVEIT
- 49 Bokmeldinger
- 51 Annonser

Utgiver
Utdanningsforbundet

Redaktør
Arne Østli

Markedskonsulent
Aud Jansson

Design
Tank Design AS

Trykk
Allservice As, Stavanger

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

Annonser
Birgitte Kalvik
Telefon 24 14 20 89
Faks 24 14 21 57
annonser@spesialpedagogikk.no

Abonnement og løssalg
Telefon 24 14 20 37
Telefaks 24 14 21 50
Abonnement kr 450,- pr år.
For medlem/studentmedlem av
Utdanningsforbundet kr 300,-
Løssalg kr 75,-. I tillegg
kommer porto og fakturerings-
gebyr. (Enkelte temanummer
vil ha en høyere pris.) Ved kjøp
av over 10 eks gis 15 % rabatt.

Utgivelse
10 nr pr år, månedlig, unntatt
juni og juli. Siste uke hver måned.
Gj.sn. opplag 6131 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 rettighetshavernes organi-
sasjoner om kopiering av opphavs-
rettslig beskyttet verk i undervisnings-
virksomhet».

Årgang 71

ISSN 0332-8457

PPT som lærende organisasjon

– gjensidig påvirkning som mulighet for utvikling



av TOVE HANDELAND

Tove Handeland er spesialpedagog, cand. ed. Hun arbeider som PP-rådgiver ved PPT for videregående opplæring i Asker og Bærum.

Skolen som en «lærende organisasjon» vektlegges sterkt i Stortingsmelding 30. Den fremhever kjerneegenskaper som bl.a. vilje til kontinuerlig utvikling, samarbeid og erfaringsutveksling på mange nivåer, livslang læring og evne til kontinuerlig refleksjon over virksomheten. Den gir også en klar føring for en dreining i PPTs arbeidsoppgaver over mot mer systemrettet arbeid overfor skolen. Systemrettet arbeid, eller kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling (KUF, 2001), er et verktøy for å hjelpe skolen i arbeidet med tilpasset opplæring for alle elever. For å få dette til må skolen og dens hjelpere våge å gå inn i kontinuerlige utviklingsprosesser, kort sagt arbeide mot å bli «lærende organisasjoner».

Hvordan skal PPT som en ekstern aktør kunne hjelpe skolen med slike endrings- og utviklingsprosesser? Er det mulig for en aktør utenfra å bidra til dette? I henhold til systemisk tenkning er bare selvendring mulig, og det impliserer at skolen som system bare kan endre seg selv. Vi mener likevel at PPT kan bidra til endringer i samhandling og dialog med skolen fordi det alltid vil eksistere en toveisrelasjon mellom skolen som organisasjon og dens miljø, det foregår en gjensidig påvirkning. En slik gjensidig påvirkning stiller krav til PPTs egne endringsprosesser og samarbeidsprosesser i utvikling mot en «lærende organisasjon», og blir derfor nødvendig for utforming av det systemrettede arbeidet i skolen. Dette er også i tråd med det som framkommer i evalueringen av Samtak (Rogalandsforskning, 2003), hvor det klart kommer til uttrykk at skal PPT lykkes med systemrettet arbeid overfor skolen, så må det også tilrettlegges internt i PPTs egen organisasjon for dette arbeidet.

I denne artikkelen vil vi se på hva som kan vektlegges

internt i PPT av kompetanse- og organisasjonsutvikling for at PPT skal arbeide mot å bli en «lærende organisasjon». Dette vil igjen ha betydning for utforming av PPTs rolle i systemrettet arbeid overfor skolen. Vi bygger blant annet på resultater fra vår hovedfagsoppgave (Handeland og Strømme, 2004), hvor et av områdene vi så på var hva et PP-kontor hadde vektlagt i egen organisasjon for å kunne legge til rette for å arbeide systemrettet overfor skolen. Vi var ute etter å analysere det som var kommet i gang av utviklingsprosesser for å kunne utføre dette arbeidet i samarbeid med skolen.

PPT som lærende organisasjon

Vi har valgt å ta utgangspunkt i Senges (1990) fem disipliner om den lærende organisasjon som er systemtenkning, personlig mestring, gruppelæring, mentale modeller og personlig visjon. Senge har et systemisk integrert perspektiv på organisasjons- og kompetanseutvikling, og presenterer en måte å forstå organisasjoners kultur og systemiske betingelser på. Disiplinene er vesentlige for å forstå hva som karakteriserer utvikling og endring i organisasjoner, og det vektlegges at dette er vedvarende og kontinuerlige prosesser. Selv om de fem disiplinene er utviklet hver for seg, så er de gjensidig avhengig av hverandre, og det er derfor vesentlig at de fem disiplinene utvikles parallelt. Vi skal i det følgende se på disse disiplinene som teoretisk grunnlag for å forstå PPTs utviklingsprosesser mot å bli en lærende organisasjon.

Systemtenkning – gjensidig avhengighet

Systemtenkning er en overordnet disiplin i den lærende organisasjon, og gjennomsyrrer de andre disiplinene.



av JORUNN STRØMME

Jorunn Strømme er spesialpedagog, cand. ed. Hun arbeider som PP-rådgiver ved PPT for videregående opplæring i Asker og Bærum.

I denne artikkelen settes det søkelys på hva som skal til for at PPT skal bli en lærende organisasjon. Relevant teori og informasjon fra rådgiverne ved et PP-kontor blir omtalt og drøftet.

Vi har valgt ut gjensidig avhengighet som et grunnleggende trekk i systemtenkning. Et viktig kjennetegn ved en lærende organisasjon blir derfor at medlemmene i organisasjonen skal bli flinkere til å lære i fellesskap. Dette innebærer ofte en kulturendring, som igjen forutsetter arbeid på individ- og gruppenivå. I dette perspektivet blir særlig refleksjonsprosesser viktig for at utviklings- og endringsprosesser skal bli mulig. Det er en betraktningssmåte hvor det er relasjonene mellom enhetene i systemet heller enn egenskapene ved disse enhetene, som blir tillagt vekt. Det er selve samspillet som får betydning, og det får konsekvenser for synet på endring som i dette perspektivet handler om læring. Et system kan bare endre seg selv, men kan likevel bidra til endringer i andre systemer fordi det eksisterer et samspill, en relasjon.

Når PPT skal sette fokus på egne endringsprosesser, må det settes av fellestid for å dyrke fram tanken om at PPT er en enhetlig organisasjon. Rådgiverne skal kunne rette seg inn mot hverandre, tenke at de skal dra i samme retning. Kort sagt, de skal dyrke frem en avhengighet av hverandre, slik at rådgivervirksomheten ikke blir et slags privat foretak hvor den enkelte PP-rådgiver bygger sin egen relasjon til den enkelte skole. Dette er en klar parallell til Stortingsmelding 30 hvor det vektlegges at skolene står over for store utfordringer i å få til et bedre samarbeid mellom de enkelte lærerne. Her presiseres det at læreres «privatpraksis» er hemmende for utvikling av en positiv læringskultur på vei mot en lærende organisasjon. Dette er i samsvar med de funnene vi gjorde hvor PP-rådgiverne fremhevet at de tidligere hadde hatt en slags «privatpraksis» ute på skolene, hvor det hadde vært litt løse koblinger mellom rådgiverne og resten av

organisasjonen. Den gjensidige avhengigheten mellom rådgiverne hadde vært for liten, og PPT ble dermed avhengig av den enkelte PP-rådgivers evne til å komme i posisjon overfor skolen. Å arbeide fram mot en felles profil eller felles normer for arbeidet, vil også kunne innebære en kvalitetssikring av arbeidet i PPT. PPT må komme bort fra «min skole» og «mine elever» over til «våre skoler» og «våre elever».

Skal PPT lykkes med systemrettet arbeid overfor skolen, så må det også tilrettlegges internt i PPTs egen organisasjon for dette arbeidet.

Felles visjon

Å ha en felles visjon anses som viktig for at medarbeidere skal ha felles langsiktige målsettinger for sitt arbeide. En viktig forutsetning for dette er at visjonen må være konkret og målbar (Senge, 1990). Visjonen skal gi retning for arbeidet og skal gjøre det lettere å arbeide sammen mot et felles mål, og derfor må den ha blitt bearbeidet ut fra den enkelte medarbeiders personlige målsetting. Ellers kan man risikere at visjonen ikke blir forankret hos den enkelte medarbeider, og dermed blir den heller ikke arbeidet mot (Fullan, 1994). Det kreves selvsagt at det settes av tid til slike prosesser internt i organisasjonen.

I vår undersøkelse som ble foretatt på et annet kontor enn der vi selv arbeider, spurte vi om den enkelte PP-rådgivers personlige målsetting for arbeidet. Da ble det indirekte arbeidet framhevet som viktig. De

definerte seg som en tjeneste som arbeidet indirekte med barna, og de ville primært arbeide med de voksne som står nærmest barna, med andre ord lærerne. Deres felles visjon for det systemrettete arbeidet var i tråd med de personlige målsettingene med arbeidet, og kom til uttrykk som at de ønsket å bli best til å hjelpe de voksne som arbeider med barna. For å få dette til var dette PP-kontoret opptatt av å gå i samme retning i større grad enn tidligere, her igjen så de gjensidig avhengighet og samarbeid som en forutsetning for å få dette til.

Personlig mestring

Personlig mestring er selve grunnlaget for kompetanseutvikling i en organisasjon. For å arbeide konstruktivt sammen, må medarbeiderne først oppleve personlig mestring fordi organisasjonens læring bygger på den enkeltes kompetanse (Senge, 1990; Fullan, 1994). I denne disiplinen har vi valgt ut to forhold; personlig visjon sammen med kreativ spenning, og oppdatering og utvikling av kompetanse.

Et viktig kjennetegn ved en lærende organisasjon er at medlemmene i organisasjonen skal bli flinkere til å lære i fellesskap.

PERSONLIG VISJON OG KREATIV SPENNING

Den enkeltes personlige visjon blir avgjørende for at virksomheten blir meningsfull for den enkelte (Fullan, 1993). Hvis avstanden ikke er for stor mellom den enkelte medarbeiders visjon og det daglige arbeidet, vil den enkelte kunne oppleve et positivt stress, eller en såkalt kreativ spenning som gjør at arbeidet blir mer interessant og kan da yte maksimalt. PP-rådgiverne vi snakket med opplevde en handlingstvang som de måtte bruke tid på å diskutere hvordan de skulle komme seg ut av, noe som resulterte i en omorganisering og frustrasjoner. I en slik prosess ble det viktig å kunne takle kaos og forvirring før de kunne få et gjennombrudd. Når mennesker skal utforske, lære og mestre noe nytt, kan det være stressende, men det kan også være det kreative som skal til for å komme videre i prosessen. Ut fra våre funn var det spenningen mellom ønsket om å jobbe mer systemrettet og de faktiske realiteter som innebar å sitte med svært mange enkeltsaker, som utgjorde den kreative spenningen. Generelt i PPT er det flere som ønsker å bruke mer

ressurser på utoverrettet systemarbeid i skoler, og noe mindre ressurser på individuelt klientarbeid, som sakkyndige vurderinger, men som opplever begrensninger på grunn av stor pågang i form av enkeltsaker (Stubbe, 1995; St. meld.nr. 23 (1997–98)). Skal dette oppleves som en kreativ spenning, må avstanden mellom en slik handlingstvang og ønsket om å jobbe systemrettet, imidlertid ikke være for stor.

OPPDATERING OG UTVIKLING AV KOMPETANSE

Personlig mestring betyr også en oppdatering og utvikling av kompetanse. Organisasjonens evne til å lære er et resultat av de enkelte medarbeideres evne til å lære, og deres kompetanse og ferdigheter blir derfor av avgjørende betydning (Senge, 1990; Fullan, 1993). PP-rådgiverne i vårt case så at det var viktig å utvikle spisskompetanse samtidig som de var ute i praksis. De fokuserte på den kompetansen de hadde eller var i ferd med å skaffe seg, og brukte den samtidig i praksis. De var bevisst på at de ikke måtte kunne alt før de satte i gang. Kompetanseutvikling og praksis gikk på en måte hånd i hånd ved at kompetansen ble prøvd ut i praksis. I følge systemteori, kan dette være uttrykk for en «økonomisk» tenkning hvor man vurderer hva som kan settes inn med minst mulig bruk av ressurser. De var opptatt av å lære underveis, ha en dialog med skolen. Det var en avveining av hva som kunne gjøres på kort sikt, og hva som måtte planlegges nøyere på lang sikt. PPT står stadig oppe i denne utfordringen, ikke minst i forbindelse med Kunnskapsløftet som betinger at PPT utvikler sin kompetanse i takt med endrede kompetansebehov i skolen.

Gruppelæring

Ved hjelp av gruppelæring fininnstiller medarbeiderne seg mot hverandre, noe som innebærer muligheter for dialog. Senge (1990) ser dialogen som selve hjørnesteinen i disiplinen gruppelæring, sammen med et mangfold av formelle og uformelle læringsforhold. Uten gruppelæring vil det ikke være mulig å arbeide mot et felles mål. Mange medarbeidere som bare behersker personlig mestring og ikke gruppelæring, vil kunne skape uorden og kaos i en organisasjon.

DIALOG

Dialog er mer enn samtaler, den gir rom for meningsutvekslinger hvor det er de mange og ulike stemmene som kan utfordre og påvirke hverandre slik at ny mening blir skapt (Dysthe, 1996). For å prioriterere dialogen kreves en bevissthet i organisasjonen om hvor viktig den er for å skape felles mening og forstå-

else som instrument for utvikling av en organisasjon. PP-rådgiverne vi snakket med valgte å prioritere samlinger, seminarer og teamarbeid som fora for dialog om hvordan de skulle definere seg inn, og finne en retning for arbeidet overfor skolen. De var opptatt av å bruke dialogen som verktøy for å kunne utvikle en ny forståelse av det de felles var opptatt av. Det betød at PP-rådgiverne brukte dialogen for å kunne fininnstille seg mot hverandre for å kunne jobbe bedre sammen. I systemtenkning handler dette om at den enkeltes styrke skal gi styrke til hele gruppen, men totalt sett vil effekten bli større enn alle stemmene sammenlagt, såkalt synergieffekten. Det var viktig at opplevelsen av å føle seg som en operativ enhet ble styrket, og at PP-rådgiverne opplevde at det var en klar felles utfordring i forhold til noe som skulle mestres (Moe, 2000; Senge, 1990).

MANGFOLD AV LÆRINGSFORHOLD

Læring betinger at det stadig skapes nye læringsforhold, og blir den mellommenneskelige forankringen av læring, hvor samhandling står sentralt og er en del av en sosial relasjon (Wadel, 2000). PP-rådgiverne i vårt case hadde samlet sett et mangfold av læringsforhold hvor det å lære sammen, lære i lag, sto sentralt. Et slikt mangfold kunne også tyde på utvikling av en samarbeidskultur hvor det ikke lønnte seg å holde informasjon for seg selv, noe som er et svært viktig trekk ved en lærende organisasjon (Dalin, 1999). Dette er også i samsvar med Stortingsmelding 30 som sier at en hemmende faktor for utvikling mot en lærende kultur er organisasjonsformer som ikke legger tilstrekkelig til rette for læring og utvikling, noe som krever et mangfold av læringsforhold.

I vår undersøkelse fant vi et mangfold av både formelle og uformelle læringsforhold, hvor de uformelle ble ansett for å være av stor verdi, noe vi tolket som at det var lett å be hverandre om råd i konkrete saker. Det ble fremhevet at det var viktig med en trygg læringskultur, hvor det bl.a. var rom for å kunne feile. Dette var et viktig signal for å kunne være kreativ, og tørre å prøve uten å være sikker på å lykkes. Det er ikke nok å ha et mangfold av formelle læringsforhold hvis disse læringsforholdene ikke er preget av gjensidighet og åpenhet, noe som lettere vil være tilfelle i uformelle læringsforhold (Moe, 2000).

Mentale modeller/forforståelse

Mentale modeller eller forforståelse handler om kunnskap, antagelser, grunnleggende verdier og holdninger, både bevisste og ubevisste. Ubevisst kunnskap

benevnes ofte som taus kunnskap. Vi tar gjerne våre mentale modeller eller vår forforståelse for gitt, og vi reflekterer ofte ikke over at disse kan være ulike hos andre mennesker (Senge, 1990; Fullan, 1993). Refleksjon over egen praksis er et viktig verktøy for å kunne arbeide med mentale modeller eller forforståelse, for slik å sette i gang endringsprosesser i utvikling mot en lærende organisasjon. Forforståelsen vil bli spesielt synlig i den motstand eller forsvarsmekanismer som gjerne viser seg i endringsprosessene (Argyris og Schön, 1996).

REFLEKSJON OVER PRAKSIS

I refleksjon over praksis er det tempoet i egne tankeprosesser som må reduseres slik at vi kan bli klar over hvordan vi danner våre antakelser og holdninger, og hvordan de påvirker våre handlinger (Senge, 1990). Det må gis ro for indre samtaler for at refleksjon skal finne sted (Andersen, 1996).

PP-rådgiverne vi snakket med så viktigheten av at det ble satt av tid og rom til refleksjonsprosesser sammen med kollegaer. Dette så de som en forutsetning for at det ble satt i gang utviklingsprosesser. Dette er igjen en parallell til Stortingsmelding nr. 30 som fremhever at manglende tradisjon for refleksjon over organisasjonens og den enkelte medarbeiders kunnskap, kan hemme organisasjonens læringskultur. Det samme gjelder manglende refleksjon over det daglige arbeidet. Handlingsrefleksjon er en form for profesjonell ekspertise, som er en nødvendighet for å utvikle profesjonell kompetanse (Schön, 1983). Ved refleksjonen

PPT må komme bort fra «min skole» og «mine elever» over til «våre skoler» og «våre elever».

i fellesskap uttrykte PP-rådgiverne at de kunne få innblikk i hverandres praksis og slik få mulighet til å utvikle en kollektiv praksisteori eller arbeidsteori (Handal og Lauvås, 2000). I tillegg sa de at dette var med på å gi dem en type kompetanseutvikling som ga dem et felles begrepsapparat som grunnlag for refleksjon.

Refleksjon over egen praksis handler også om å oppleve kontroll over egen arbeidssituasjon, slik som en av PP-rådgiverne uttrykte det. PP-rådgiverne ønsket å arbeide proaktivt for å få mulighet til å prioritere arbeidsoppgaver ut fra en helhetlig vurdering av behov,

ved å prioritere saker ut fra tjenestens faglige overbevisning, og ikke bare ut fra meldte saker. De ønsket en sterkere grad av kontroll slik at de ikke bare skulle ta bestillingene som de kom. Skal PPT komme ut av sin vante måte å handle på, så kan det se ut som om PPT må ha mulighet til å prioritere arbeidsoppgaver ut fra en helhetlig vurdering. Det innebærer blant annet å ha mulighet til å analysere situasjonen slik at man kan ligge i forkant og ha en viss kontroll over arbeidsoppgavene. PPT må skaffe seg et større handlingsrom, noe som krever rom og tid for refleksjon og planlegging (Dale, 1999). Dette er en aktiv prosess som hvert PP-kontor må ta tak i. Evalueringen av Samtak konkluderer også med at de skolene som hadde de mest positive resultatene, hadde oppnådd kontroll over egne ressurser nettopp gjennom å sette søkelyset på intern organisering og arbeidsmåter (St. meld. nr.30).

Kunnskapsløftet betinger at PPT utvikler sin kompetanse i takt med endrede kompetansebehov i skolen.

MOTSTAND

For forståelse eller mentale modeller blir som sagt spesielt synlig i den motstand som alltid vil vise seg i endringsprosesser. Endringer vil ikke nødvendigvis føre til det bedre for alle, noen vil kunne oppleve endring som bevegelse mot noe verre (Fullan, 1993; Skogen, 2004). Motstand mot endringer har en sterk sammenheng med grunnleggende antakelser og verdier, fordi motstand nettopp kan ha med fastlåste tankekonstruksjoner å gjøre (Senge, 1990). Disse kan derfor bli spesielt synlige ved motstand mot endringer i en omstrukturingsprosess i en organisasjon.

PP-rådgiverne vi snakket med ga uttrykk for at omorganiseringen internt hadde ført til frustrasjoner, men motstand ble imidlertid sett på som et vanlig fenomen som forekommer ved alle typer endringer i organisasjoner. Det ble uttrykt forståelse for at det kunne være tungt å skulle forandre seg når man har funnet en rolle man trives i og mestrer. Det er naturlig å ha forsvarsmekanismer når folk blir redde for å gå inn i endrede situasjoner (Argyris, 1990). Når PPTs grunnverdier ble drøftet og PP-rådgivernes kompetanse og mestring ble berørt, var det selvfølgelig lett å føle seg truet. Det var flere som måtte øve seg å jobbe etter nye tanker, og noen innså at de måtte ha hjelp til dette.

Imidlertid kom det også fram at de ansatte måtte vise en viss vilje til endring. I en slik endringsprosess var det dermed to hensyn som måtte ivaretas på samme tid. Før det første måtte den enkelte PP-rådgiver få jobbe med det han eller hun hadde best kompetanse på og interesse for, samtidig som det var viktig å ha en felles retning for arbeidet. Relasjonell læring tilsier jo at man må se på ferdigheter som noe man besitter i fellesskap for å få til en læringsfremmende kultur. En viktig forutsetning for dette er at det finnes mange og egnede læringsforhold, slik at det blir naturlig å lære i lag. Dette kan også bidra til å minske motstand mot endringer. Det å tåle forandring er en stor utfordring og krever en kultur som har stor raushet for forskjeller og mye toleranse generelt for kontinuerlige endringsprosesser.

Oppsummering

Vi har pekt på noen sentrale faktorer som vi mener har stor betydning for at PPT skal kunne jobbe mot å bli en lærende organisasjon, som igjen kan få konsekvenser for forholdet til skolen. Endringer kan finne sted i samhandlingen mellom PPT og skolen, hvis det er som vi her hevder, at det er i relasjonen og dialogen det skjer. Dermed kan PPT og skolen hjelpe hverandre i utviklingen mot å bli lærende organisasjoner.

Det at PP-rådgiverne er avhengig av hverandres kompetanse og at de har et faglig fellesskap vil i neste omgang komme skolene til gode. PP-rådgiverne vil på sikt kunne fremtre mer som en enhetlig organisasjon og ikke som om de har sin egen «private» praksis ute på skolene. Skolene blir dermed mindre avhengig av den enkeltes PP-rådgivers kompetanse og avhengighet av å komme i posisjon for å arbeide systemrettet. Forholdet mellom skole og PPT vil dermed bli mindre sårbart. Dette betinger imidlertid at PPTs interne organisering er slik at det er mulig å bygge opp et felles fagmiljø både formelt og uformelt. Dette reiser imidlertid også spørsmål om PPTs organisering på kommunalt/fylkeskommunalt nivå. Hva skal til for å ivareta behovet for faglig fellesskap og refleksjonsmuligheter? Uten en god organisering som gir grunnlag for mange formelle og uformelle møter mennesker i mellom, hvor refleksjonsmulighetene blir avgjørende, ser vi at det kan bli vanskelig for PPT å arbeide med å bli en lærende organisasjon. ■

Litteratur:

- ANDERSEN, T.** (2003). *Reflekterende prosesser. Samtal och samtal om samtalen*. Smedjebacken: Bokförlaget Mareld.
- ARGYRIS, C.** (1990). *Bryt forsvarsrutinene. Hvordan lette organisasjonslæring*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- ARGYRIS, C. OG D. SCHÖN** (1998). *Organizational Learning II. Theory Method, and Practice*. Reading, New York: Addison-Wesley Publishing Company.
- DALE, E. L.** (1999). *Utdanning med pedagogisk rasjonalitet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- DALIN, Å.** (1999). *Veier til den lærende organisasjon*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- DYSTE, O.** (1996). *Læring gjennom dialog – kva inneber det i høgare utdanning?* I: O.
- DYSTHE** (red.) (1996). *Ullike perspektiv på læring og læringsforskning*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag AS.
- FULLAN, M.** (1993). *Change forces. Probing the Depths of Educational Reforms*. London: The Falmer Press.
- HANDELAND, T. OG J. STRØMME** (2004). *PPTs rådgiverrolle i systemrettet arbeid. En case-studie*. Universitetet i Oslo, ISP.
- HANDAL, G. OG P. LAUVÅS** (2000). *Veiledning og praktisk yrketeori*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- STORTINGSMELDING NR. 30** (2003–2004). *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings og forskningsdepartementet.
- STORTINGSMELDING NR. 23** (1997–1998). *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilde behov. Den spesialpedagogiske tiltakskjeda og det statlege støttesystemet*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- MOE, S.** (2000). *Læredikt: System-konstruktivistisk pedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- ROGALANDSFORSKNING** (2003). *På fruktene skal treet kjennes – Evaluering av Samtak*. Stavanger: Læringscenteret.
- SENGE, P.** (1990). *Den femte disiplin. Kunsten å skape den lærende organisasjon*. Oslo:
- EGMONT HJEMMETS BOKFORLAG.**
- SCHÖN, D.** (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books, Inc., Publishers.
- SKOGEN, K.** (2004). *Innovasjon i skolen. Kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- STUBBE, A.** (1995). *Hvordan har du det PP-arbeider?* Rapport fra en undersøkelse blant ansatte i Oslo og Akershus våren 1994. Oslo: Statens Utdanningskontor i Oslo og Akershus.
- WADEL, C.** (2002). *Læring i lærende organisasjoner*. Flekkefjord: SEES a/s.

Læreren har makten til å forbedre relasjonelle forhold



av GRO NÆRØ

Gro Nærø er utdannet cand.polit. med hovedfag i spesialpedagogikk. Hun arbeider som pedagogisk-psykologisk rådgiver ved PPT i Ålesund.

Sjelden tenker jeg på barn som problem, men jeg må innrømme at jeg ofte blir opprørt når system rundt barn svikter. Min sterke irritasjon over bruken av ordet «problembarn» kan sikkert oppfattes som ordkløveri av noen, men slik jeg ser det, har de ord og merkelapper vi bruker mye å gjøre med våre egne holdninger. Hvilken forståelse vi legger til grunn, betyr noe for hvordan vi møter og løser de utfordringer vi står ovenfor. Det er likevel behov for å forklare og sette ord på faktiske forhold. At lærere opplever hindringer og utfordringer i undervisningen kan bety at relasjonen mellom elev og lærer ikke er bra nok sett fra læreren sin side. Lærerens holdninger og meninger definerer på denne måten relasjonen – om det er et godt samspill eller om eleven viser problematferd. Det er læreren som har mest makt til – og ansvar for å endre relasjonelle forhold i skolesituasjonen.

Forståelsen av forebyggende arbeid

Det som kan forebygges er etisk riktig å forebygge, det tror jeg alle kan enes om. Forebygging er imidlertid ikke et entydig begrep. I en mellomstor kommune hadde de for eksempel valgt å kartlegge de såkalte «problembarna». De presenterte dette i lokalavisen som et forebyggende tiltak. I kartleggingen var det lærere som skulle si hvem de var bekymret for. Det kom fram et høyt tall på 15,6 %. Spesielt overraskes jeg over at det beskrives slik at det er flere hundre barn som knyttes til en mulig framtid med rusmisbruk og kriminalitet. Nøkternt sett skulle man tro at elever med høy risiko for å utvikle alvorlige atferdsproblemer ville ligge et sted mellom 1–2 % (Nordahl et. al, 2003). Tar vi med moderat risiko i store bykommuner vil prosenten øke til ca. 5–10 %. Ved å ta med generell bekymring for problematferd i form av uro og forstyr-

rende atferd i grupper blir tallet høyt. Det er trolig dette som har skjedd denne gangen. Forskning viser at slike disiplinære forhold kan ha sammenheng med mange forskjellige forhold i læringsmiljøet mer enn at det bare er snakk om en svakhet eller egenskap som kan knyttes til det enkelte barn (Nordahl, 2000).

Stigmatisering

Faren i forhold til en tilfeldig og unyansert begrepsbruk, mener jeg er en urettmessig stigmatisering av enkeltpersoner og grupper. Det mest alvorlige med dette, er at lærere ensidig oppfordres til å lete etter negative trekk hos elevene. Det kan føre til holdninger som ikke bidrar til å avhjelpe vanskene, men heller sementerer og overdriver de individuelle trekk som læreren ser er uønskede. At barns atferd varierer i forhold til tid, sted og sammenhenger burde være god nok grunn for å la være å knytte årsaken til eleven alene. Det pedagogiske fagmiljøet er opptatt av tilpasset opplæring og inkludering av alle elever, i alle fall når det blir snakket om dette. Jeg ser det slik at styringsdokumentene er kommet langt (over lang tid) i holdningsskapende arbeid, siden benevnelsen funksjonshemmet og andre vanskebeskrivelser ikke blir benyttet. Når alle elever har rett til individuell tilpasning, blir vel det å sette noen i bås uinteressant. Vi har begrepet spesialundervisning som skal tre inn når det ordinære tilbudet ikke gir tilfredsstillende utbytte. Da kan det også forstås slik at det er skolen som eventuelt ikke har «klart» å tilrettelegge, like mye som om det er eleven som har en individuell vanske. Noe av det som faktisk skjer i skolen av utstøtningsmekanismer og andre uheldige episoder er et omfattende tema. Skolen har avgjort et forbedringspotensiale.

Gode relasjoner og godt samspill mellom elever og lærere må ligge til grunn for både faglig og sosial læring. I artikkelen presenteres regler for samspill og en undersøkelse som sier noe om hvordan de blir praktisert av lærere.

Problematferd – ulike perspektiver

Jeg er ikke på noen måte tilhenger av å dekke over problemer ved å unnlate å beskrive problematiske forhold og vansker i læringsmiljøet. Begrepet «å vise problematferd» er i tilfelle et mye mildere og appellende uttrykk, som i tillegg til å beskrive aktuell atferd henspeiler på at atferd er kontekststøttet (Sørli og Nordahl, 1998). Sørli og Nordahl (1998) har lansert ulike perspektiv for å forstå problematferd i skolen. Disse perspektivene er supplerende og ikke nødvendigvis alternative tilnæringer. Noen ganger kan det være åpenbart å rette hovedfokus og kartlegging av individuelle faktorer hos barna, for eksempel dersom det er mistanke om skader, sykdom eller overgrep. Andre ganger kan det legges vekt på kontekst. Det kan være så enkelt som å vurdere hvor eleven bør sitte i klasserommet. Aktørperspektivet er et perspektiv der utgangspunktet er å forstå sosiale handlinger som meningsfulle og ut fra dette kartlegge påvirkningsfaktorer. Det kan for eksempel være andre elever som forsterker en type atferd ved å applaudere hver gang eleven sier noe som læreren oppfatter som upassende. I slike tilfeller kan «påvirkningsfaktoren» – andre elever – være riktig fokus. Økt bevissthet om å velge perspektiv og tilnæringer er viktig i seg selv. Tradisjonen for å tenke individsentrert er så sterk at det mange ganger automatisk slår inn med en slags skyldfordeling. Når voksne opplever bekymringsfull atferd, er det på denne måten barnet det er «noe i veien med». For den voksne er dette ganske behagelig fordi blikket blir rettet mot en annen (eleven) og egen rolle ikke blir satt spørsmålsteget ved: Problemlærer?

PPT

Som tilsatt ved PPT får jeg henvendelser fra foreldre, barnehager, skoler og andre hjelpeinstanser. De fleste meldingene som gjelder skolebarn kommer fra skolen. Kartlegging viser at det er en forholdsvis liten gruppe (vanligvis ca. 5 %) som tilrådes å få særskilt tilrettelegging av opplæringstilbudet (spesialundervisning). Denne prosenten kan variere noe. Det henger mest sannsynlig sammen med i hvor stor grad skolen klarer å gi tilpasset hjelp innen sin ordinære ramme. PPT har en tradisjon i å arbeide individrettet i forhold til tilmeldte elever. Målsettingen nå er å endre på dette slik at PPT i sterkere grad skal gå inn med systemrettet hjelp i skolen. I gjeldende opplæringslov i § 5–6 står det at PP-tjenesten skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling for å legge bedre til rette for *elever med særlige behov* (min kursivering). Slikt systemarbeid er et satsningsområde for PPT, men det krever både tid og ressurser å heve kompetansen og bistå i denne rollen. Uansett om man lykkes med denne utfordringen, er fokuset likevel rettet mot barn med særlige behov. Å komme inn enda tidligere i skolen *før* vansker oppstår, er nok en enda lengre vei å gå for de fleste PP-kontorer, siden dette ikke er en direkte lovpålagt oppgave.

I gruppen som får rett til spesialundervisning er det stort sett elever med store vansker. Den andre hovedgruppen som henvises til PPT er barn som viser problematferd i ulike grader. Disse barna har ikke spesielle rettigheter uten videre, eventuelt før vanskene er blitt vurdert som omfattende. De fleste er prisgitt at det blir gitt et godt generelt opplæringstilbud. Ut fra et PPT-ståsted synes det å være et økende behov fra lærere for hjelp og rådgiving i forhold til klasser/grupper med generell uro. Å imøtekomme læreren her er godt

forbyggende arbeid. Slik hjelp kan hindre ytterligere problemutvikling, og samtidig hindre at årsaken til vanskene blir plassert hos den enkelte elev (stigmatisering). *Det oppleves slik at PPT gjerne vil bidra, men ikke har tilstrekkelig legitimitet for å arbeide med problematferd/forebyggende tiltak.* Dette er trist. Min påstand er at elever som får hjelp enten direkte via reell tilpasset tilrettelegging i skolen og/eller veiledning til de voksne som har med barnet å gjøre, ikke skaper problem for noen!

Strukturelle utfordringer – endringer i skolen

Det er store utfordringer i skolen. Tiden preges av hurtige endringer i forhold til bestemmelser, planer og lovverk. Rådende politikk fra sentralt hold er blant annet at kommunene skal få frihet til å velge hva de

informant i hovedfagsprosjektet mitt sa det så sterkt at samspill med elever er noe som ikke kan læres, men som har med personligheten til læreren å gjøre. Jeg har den forståelsen at samspill kan læres, i alle fall forbedres, selv om visse forutsetninger og personlige egenskaper helt klart må være tilstede i utgangspunktet. Utsiling av de som absolutt ikke er egnet til å undervise er et ansvar som lærerutdanningsinstitusjoner og skoleeiere må ta.

Selv om tradisjonen tilsier at PPT skal være en hjelper i forhold til skole og at for eksempel barnevern skal være en hjelper til hjemmene/barna, mener jeg at skolen har mye å hente på å ønske andre yrkesgrupper velkommen inn i skolen. Å åpne øynene og motta nye impulser og se ting fra andre synsvinkler kan være noe av det skolen trenger for å slå om på endringstakten. Førskolelærere kom inn i skolen etter L 97. Slik jeg ser det, har førskolelærerne gjennom sin kompetanse rettet fokus på mye som har vært mangelfullt i skolen. Dette har vært vellykket. Å arbeide med menneskelige aspekter som sosialt samspill, kommunikasjon og språkutvikling er noe som burde verdsettes mer. At førskolelærerne kom inn i skolen samtidig som at noen ferdigheter synker, har nok mange og sammensatte forklaringer.

Som «utenforstående» i forhold til skole og for å komme i posisjon som rådgiver, har jeg etter hvert fått et behov for å rette blikket vekk fra det problemorienterte, for å lære noe om det som faktisk fungerer bra. De lærerne jeg har hatt som informanter i hovedfagsprosjektet mitt (Nærø, 2003), har vært opptatt av sin relasjon til elevene – og gjennom deres forståelse av dette har jeg fått økt innblikk i hvordan de praktiserer – og tenker rundt det. Prosjektet rettet seg mot 2. klasselærere. *Jeg legger til grunn at godt samspill kan være noe som forebygger og reduserer problematferd.* Problematferd kan på den annen side føre til en opplevelse av stadig dårligere samspill. Når relasjoner fungerer i det daglige, er samspill på en måte en «sosial kapital» som er verdifull å ha med seg når det oppstår uenighet og andre vanskeligheter.

Ulike temaer innen samspill

Samspillsteori vil jeg påstå er upløyd mark og tildels ubrukt ressurs i skolen. Kanskje fordi dette er et område som først og fremst regnes å høre til innen det psykologiske fagfeltet. Hundeide (1999) har gjort noe med dette og blant annet skrevet artikkelen: Ledet samspill i klasserommet. ICDP¹ stiftelsen (Hundeide, 1996) har laget samspillstemaer som kan betraktes som positive regler eller retningslinjer. Temaene er

Det oppleves slik at PPT gjerne vil bidra, men ikke har tilstrekkelig legitimitet for å arbeide med problematferd/forebyggende tiltak.

vil satse på. Med begrunnelse «lokal handlefrihet» blir statstilskudd og forskjellige minstekrav i lovverk svekket. Det er for eksempel ikke lenger absolutte grenser for hvor mange elever det kan være i en gruppe. Med støtte i forskning mener jeg å finne at voksentetthet i form av mindre gruppestørrelse er viktig for å oppnå bedret kvalitet i læringsmiljøet. Eierne av institusjonene, offentlige og private, tillates nå av sentrale myndigheter å gi tilbud som kan være av dårligere kvalitet. Med tanke på å forebygge problematferd er dette svært uheldig. Læreren som sentral aktør i skolen kan spørres om hva som skal til for å gi en forsvarlig opplæring. De vet allerede mye om dette, men hører noen på hva de sier? Gjennomgangsmelodien er at lærere ønsker mer tid for å hjelpe hver elev.

Læreren og andre aktører

Læreren er viktig i skolen, faktisk den viktigste faktoren for suksess. I noen yrker er det strenge krav til personlige egenskaper, til en flygeleder blir det for eksempel stilt krav om simultankapasitet. Dette er ikke et krav før lærerutdanning, men læreryrket krever likevel at læreren for eksempel har evne til å fatte de «riktige» beslutninger på kort tid og være i «forkant av» situasjoner og hendelser. En av lærerne som var

vurdert å være universelle, aktuelle og observerbare mellom barn og sensitive voksne og er derfor også aktuelt å bruke i skolesammenheng (Hundeide, 1999).

Samspill avgrenses i forhold til to di-mensjoner som hver inkluderer 4 samspillstemaer (Hundeide, 1996). Læreren har i sin rolle i undervisningssituasjonen et ansvar i å bidra positivt når det gjelder både det emosjonelle og i mediasjon og formidling. Dette er et ansvar og en jobb som læreren ikke kommer utenom og som er grunnleggende prosesser i all læring. På en måte er dette ytterligere aktualisert og nødvendig å minnes på etter at faglig målstyring har gjort seg mer og mer gjeldende i skolen via nasjonale prøver. Konkurransen og karaktterrangeringer kan føre til at skolen ensidig blir opptatt av teoretiske prestasjoner. Samspillprosesser kan da bli usynlige eller uviktige, selv om det er lite uenighet om at god prosess fører til godt resultat.

«Samspillsregler» for voksne

Tradisjonen i skolen er å lage regler for elevene. Med utgangspunkt i samspillstemaer mener jeg at vi kan snu litt på dette og tenke: Hvordan bør læreren tilstrebe å være eller ikke være – for at elevene skal lære?

1. *Vise positive følelser for hver enkelt elev.*
Som motsetning: ... neglisjerer og avviser barnet
2. *Ta vare på barnets initiativ og interesser.*
Som motsetning: ... dominerer og pådytter egne initiativ
3. *Være i dialog og kontakt.*
Som motsetning: ...ingen kommunikasjon eller overfladisk kontakt med barnet
4. *Gi anerkjennelse og ros for det barnet gjør bra.*
Som motsetning: ...er likegyldig eller nedvurderer og avkrefter barnets verdi og ferdigheter. Latterliggjøring.
5. *Hjelp barnet til å samle sin oppmerksomhet. Fellesskapsopplevelser.*
Som motsetning: ...ingen felles oppmerksomhet. Snakker forbi hverandre. Distraherer og forvirrer barnet med motstridende stimuli.
6. *Formidle mening med entusiasme til barnets opplevelser.*
Som motsetning: ... snakker lite og er likegyldig i forhold til barnets opplevelser.
7. *Utvide og berike barnets opplevelser, forklaringer, historier.*
Som motsetning: ... sier bare det som er nødvendig i øyeblikket. Bryr seg ikke med å gi barnet forklaringer.

8. *Regulere handlinger (grensesetting).*

Som motsetning: ... «la det skure»-holdning. Overlater barnet til seg selv. Ingen veiledning for barnets handlinger. Negativ grensesetting med: «nei, nei» uten forklaringer.

Hvordan praktiserer lærere «reglene»?

Det overraskende funnet i prosjektet mitt var at læreren i svært stor grad er opptatt av relasjonelle forhold i skolen. De kunne med stor iver og enkelhet fortelle rundt hvert enkelt samspillstema og hvor viktig det er. De har også varierte, konkrete og kreative metoder for

Å arbeide med menneskelige aspekter som sosialt samspill, kommunikasjon og språkutvikling er noe som burde verdsettes mer.

å arbeide med dette området. Ut fra et PPT-utgangspunkt innrømmer jeg fordommer med hensyn til at lærere er mest faglig orienterte og legger mindre vekt på det sosiale i læringsmiljøet. Lærerne var i takt med det som Ogden (2001) presiserer, at effektive klasseledere bruker den første tiden til å sikre seg kontakt med hver enkelt elev og sikre kontroll i klassen. «Mine lærere» var villige til å bruke uker av tiden til dette, nettopp fordi dette blir sett på som en god investering – også med tanke på å legge et godt grunnlag for faglig læring. Resultatene fra prosjektet mitt har på denne måten gitt meg et mer optimistisk syn på at læreren er villig til å rette blikket mot seg selv, sin egen rolle, at de er svært interesserte i å drøfte samspillsfaktorer i skolen for å legge til rette for et godt læringsmiljø.

Læreren er til en viss grad bundet av strukturelle faktorer i skolen

Ogden (2001) presenterer på en oversiktlig måte tre samhandlingsnivåer som kan forekomme i undervisningssituasjoner.

1. Didaktisk nivå som består av planlagt og strukturert undervisning og aktivitet.
2. Forebyggende klasseledelse som handler om hvordan læreren forebygger eller korrigerer begynnende problematferd på måter som griper minst mulig inn i læringsaktivitetene.
3. Atferdskorrigerende, dette handler om å gripe inn raskest mulig for å gjenopprette rutiner, disse tiltakene kan i seg selv bidra til å skape uro i klassen.

Poenget er å holde seg på lavest mulig nivå. *Det jeg finner som påvirker forskjellen i samhandlingsnivåer, er om forholdet mellom lærer og klasse har vart over tid.* Dette gjelder både i hvor stor grad lærere legger vekt på samspill og/eller hvordan lærere *må* velge for å komme i posisjon til å gjennomføre undervisningen. Dette stemmer med egen forforståelse om at samspillkvalitet er noe som oppnåes i møtet mellom mennesker (her og nå), samtidig som at sta-bile voksne er viktige slik at samspillepisoder kan gjentas over tid. Dette kan illustreres slik:



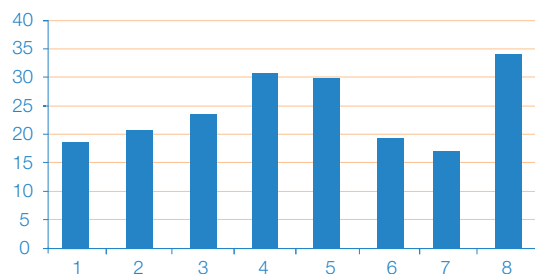
Dilemma: faglig eller sosial læring?

Et annet funn er at kontinuitet står sentralt når det gjelder hvordan lærere prioriterer mellom faglig og sosial læring. Det er mer arbeid i forhold til rene sosiale målsettinger når læreren er ny i klassen. Det betyr at det velges å «jobbe med» atferd spesielt eller sosiale kompetanseprogram. *Det å sikre et godt læringsmiljø (blant annet samspill mellom lærer og elever) er noe som lærere gjør, før fokuset flyttes mot faglige målsettinger.* Dette viser at det er vanskelig å klare alt på en gang, for eksempel hvis det er skifte av klassestyrer, overgang til nytt klassetrinn og at klassen er stor. I den klassen som har færrest elever i mitt materiale, er det ikke nødvendig å velge mellom sosial og faglig læring, det var rom for begge deler. Dette viser at ved press på læreren når det gjelder klassestørrelse og manglende kontinuitet (lite kjennskap til hver elev), så blir det mindre fokus på faglig læring. Resultatene er oppløftende og bekymringsfulle på samme tid. På den ene siden viser det at læreren velger «rett» i følge teori om å sikre godt samspill som grunnlag (Ogden, 2001), samtidig er det negativt fordi faglig læring kan bli nedprioritert på det klasse-trinn der grunnleggende ferdigheter skal stå sentralt (2. klasse). Ved bevissthet om ovenstående kan skoleledelse prioritere kontinuitet og eventuelt styrke bemanningen ved å ha mindre gruppestørrelser. På denne måten kan det bli mer overkommelig å sikre god samhandling og god faglig læring.

Et nytt moment eller mulig risikofaktor som er kommet inn i skolen fra høsten 2003, er opprettelse av grupper i stedet for klasser. Det praktiseres gruppesammensetninger i alle varianter. Lite føringer og anbefalinger er gitt for hva som skal til for å få til

denne organisatoriske endringen i praksis. Som en konsekvens av de funn jeg har beskrevet over, kan det bety at stadige nye grupper eller skifte av gruppetilhørighet fører til at lærerne i større grad enn i tidligere klassemodell må bruke tid til å få «det sosiale på plass». Dette kan utilsiktet bidra til en faglig nivåsenkning i skolen.

Muligheter og utfordringer for læreren



Diagrammet over visualiserer forholdet mellom de ulike tema, den mengde utsagn lærerne i snitt har gitt når det gjelder de forskjellige tema innen samspill. Det enkelte tema er nummerert slik:

1. Positive følelser
2. Initiativ
3. Dialog
4. Ros
5. Samle oppmerksomhet
6. Skape mening
7. Utvide og berike
8. Grensesetting

Jeg vil kort gjøre rede for noen funn som kan belyse både ressurser hos lærere og muligheter som finnes, og de punkter som av forskjellige årsaker kan være vanskelige å få til i praktisk skolehverdag. Temaene er satt i rekkefølge etter rangering.

– *Regulere handlinger (grensesetting).* Regler i klassene er sentralt og grensesetting er det som fenger mest. Lærerne i mitt materiale har ikke spesielle vansker med å sette grenser for elevene. De forteller likevel mye om forbygging, om hvordan de lager felles regler i klassen og hvorfor regler er viktig på skolen. *Å ha rammer eller grenser begrunnes i elevenes behov for trygghet. Jeg tolker det likevel slik at lærerne har en distansert rolle i forhold til betydningen av å være mediator når det gjelder atferd.* Elevene er mye overlatt til seg selv, slik at det heller er lagt vekt på moralisering før og etter friminutt for eksempel, i stedet for å være «oppe i situasjonene». Sosial læring er på samme måte som faglig læring noe som trenger assistanse (scaffolding jf. Imsen 1998 som referer til Bruner). Elevene på denne alderen er spontane, «de bobler over», var det en lærer som uttrykte. Det betyr at elevene gjør ting de ikke tenker over konsekvensene av før de får

se resultatene. Slik jeg ser det, er det nødvendig med en økt bevisstgjøring av betydningen av å være der det skjer – også i ustrukturerte situasjoner. Lærerne bør i større grad gripe inn når noe skjer og hjelpe til i sosial samhandling, i tillegg til å sikre positiv samhandling mellom elevene ved forebygging (ta opp på forhånd, informere) og reparering (konfliktløsning).

– *Gi anerkjennelse og ros er noe som lærerne liker å snakke om.* Å rose elevene sier de er «veldig viktig», ulike belønningssystemer og «tilpasset ros» blir beskrevet. Lærerne i de små klassene er mest opptatt av ros og mest bekymret for å ikke rose nok, på grunn av tidspress. Dette kan avspeile at når det blir gitt litt tid og anledning til å fokusere på samspill, så blir samspill noe som «krever» oppfølging. *Det er minst ros til enkeltelever i stor klasse, dette gir elever i mindre klasser et fortrinn i forhold til både motivasjon og selvtillit.*

– *Samle oppmerksomhet. Fellesskapsopplevelser.* Lærerne svarer ganske «likt», mest om betydningen av ro i klassen. Det blir ikke sagt mye om betydningen av fellesskapsopplevelser, men *praksis viser at det legges opp til fellesskap på turer og diverse arrangementer. Det trengs en bevisstgjøring om at fellesopplevelser er positivt for å styrke relasjoner.* Dette var det lite fokus på i utsagnene.

– *Dialog og kontakt. Metodisk er det helst de daglige samlingsstundene som blir brukt til samtaler mellom lærer og elev.* Dersom elevsamtalene fungerer bra, er elevene også «sikret» dialog her. Det varierer noe hvor mye lærerne vektlegger betydningen av dialog med hver elev. *Det at læreren er for streng eller inntar en autoritær stil mener lærerne selv er et hinder for dialog.* Dialog er lettere å få til i mindre klasse, selv om det alltid vil være et dilemma når læreren er alene med klassen å kunne klare være i dialog når det trengs. Det oppfattes slik av lærerne at ting må taes der og da (i denne alderen), hvis det skal ha noen mening.

– *Barnets initiativ er et dilemma for lærere, de ønsker å legge en struktur, samtidig ønsker de at enkeltelever skal få komme fram (til en viss grad).* I liten klasse er det mer rom, plass og interesse for å få fram initiativ. Det er ikke særlig tradisjon for å fremme initiativ som en positiv faktor i seg selv i skolen, men lærerne legger inn valgmuligheter innenfor aktiviteter og oppgaver. *Jeg antok på forhånd at lærerne synes det er for mye initiativ fra elevene, resultatene her viser at dette ikke er noe problem.* At læreren sikrer at alle får snakke i samlingsstunden for eksempel om morgenen, et tiltak som lærerne mener kan fremme initiativevnen hos den enkelte elev.

– *Positive følelser.* Positive følelser som nærhet, omsorg

og hjelpsomhet er noe som lærere ikke ser som sin primære oppgave. Andre yrkesgrupper har kanskje dette høyere rangert. Det blir ikke lagt særlig vekt på positive følelser i undervisningen. «*Kjemi*» er nevnt som *hindringsfaktor, og i tillegg mangler lærerne kunnskap om hvordan de kan få det til.* Det er for lite sikring på at alle elevene får bekreftelse. Dette kan forbedres ved å øke innsatsen i form av enkle rutiner, som å ta imot i døren ved skoledagens begynnelse og synge sanger med navn i slik at alle blir nevnt positivt hver dag.

– *Utvide og berike barnets opplevelser.* Dette temaet får færrest utsagn og har lite innhold. *Å ta utgangspunkt i det elevene kan og deres interesseområder gjøres i mindre grad.* Dette gjør at læreren kan miste noe av muligheten til å ta utgangspunkt i det kjente for å lære mer og heller legger vekt på tradisjonell undervisning ut fra faste opplegg eller bøker. Dette er bekymringsfullt, det viser at pedagogikken fortsatt er styrt av planer som gjør at lærerne velger en stil der ting blir lært *ovenfra og ned, heller enn nedenfra og opp.* Elevene må samtidig ta seg mye fram på egen hånd, både praktisk (huske ting, orientere seg) og faglig (komme i gang og fullføre aktiviteter selv). Det er lagt vekt på å lære å ta ansvar. Ansvarslæring ser ut til å ha festet seg som et ideal.

– *Formidle mening* (ikke rangert). I teorien er dette temaet forklart slik at eleven på en måte er som en turist i fremmed land (faglig og sosialt) og er avhengig av forklaringer fra en entusiastisk voksen. «Preikefaktoren» er særlig viktig når det gjelder moral og etikk

Konkurransen og karaktterrangeringen kan føre til at skolen ensidig blir opptatt av teoretiske prestasjoner.

(Raundalen, 1996). Her er det både stor forskjell på antall utsagn mellom lærerne og på innholdet i det de forteller. Jeg finner heller ikke sammenheng mellom det de sier og det som faktisk praktiseres. Det kan se ut som at de forklarer til elevene noe mer enn det de rapporterer. Ikke alle lærere er bevisst på dette området og det praktiseres mest innen faglige emner.

Hva kan kunnskap om lærere og samspill brukes til?

Jeg har gitt et lite innblikk i hvordan noen lærere tenker og praktiserer rundt samspill. Det kan være et godt

utgangspunkt for samarbeid og rådgiving. Svarene som lærerne har gitt meg kan grupperes innenfor tre grupper/spørsmål:

- Er temaet (det enkelte tema) viktig? Hvorfor?
- Hvordan arbeider du med dette?
- Hvilke utfordringer eller hindringer opplever du?

I en samtale med lærere kan det anbefales å bruke disse spørsmålene direkte i kombinasjon med samspilltemaene. Positiv vinkling får fram skjulte ressurser og bekymringsområder. Det som er god kvalitet og viktig arbeid som er vanskelig å måle, blir synliggjort. En av lærerne sa: «Det er jo dette som er viktig å konsentrere seg om!» Det oppleves godt og motiverende å kunne fokusere på annet enn problemer.

I teorien er dette temaet forklart slik at eleven på en måte er som en turist i fremmed land (faglig og sosialt) og er avhengig av forklaringer fra en entusiastisk voksen.

Det er flere store prosjekter på gang i grunnskolen. Fellestrekkene synes å være å rette tiltak inn mot å forbedre læringsmiljøet. Slikt systemrettet arbeid hindrer forhåpentligvis at barn må bære hele skylden alene når ting ikke fungerer så godt som man ønsker i skolen.

NOTE:

1 ICDP står for International Child Development Programmes. Det er en stiftelse med et internasjonalt nettverk av eksperter som arbeider med psykososiale omsorgs- og opplæringsprogrammer for barn i nød.

REFERANSER

- BARNE- OG FAMILIEDEPT. OG KIRKE-, UTDANNINGS- OG FORSKNINGSDEPT.** (1999). *Samspill i skolen. Samspill foreldre – skolebarn*. Oslo: Akademika.
- BRÅTEN, J.** (1999). *Kommunikasjon og samspill. Fra fødsel til alderdom*. Tano Aschehoug.
- CARLSSON, A., I. P. SAMULSSON OG G. KÄRRBY** (2001). *Strukturelle faktorer och pedagogisk kvalitet i barnomsorg och skola*. Kalmar, Sverige: Skolverket.
- HUNDEIDE, K.** (1996). *Ledet samspill*. Oslo: Vett & Viten AS.
- HUNDEIDE** (1999). Ledet samspill i klasserommet. *Veiledningshefte. Samspill i skolen. Samspill foreldre- skolebarn*, 5–26.
- IMSEN, G.** (1998). *Elevenes verden*. Oslo: Tano Aschehoug.
- KLEIN, P.** (1990). *Formidlet læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- LÆREPLANVERKET FOR DEN 10-ÅRIGE SKOLEN** (1996). Oslo: KUF.
- NORDAHL, T.** (2000). *En skole- to verdener*. Oslo: NOVA.
- NORDAHL, T., M. SØRLIE, A. TVEIT OG T. MANGER** (2003). *Veileder for skoleeiere og skolens ledelse. Alvorlige atferdsvansker*. Læringscenteret.
- NÆRØ, G.** (2003). *Samspill lærer – elever*. Hovedfagsoppgave. Pedagogisk institutt. Universitetet i Trondheim.
- OGDEN, T.** (1990). *Kvalitetsbevissthet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- OGDEN, T.** (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- RAUNDALEN, M.** (1996). *Det viktigste i barneoppdragelsen*. Barne- og Familiedepartementet.
- SØRLIE, M. OG T. NORDAHL** (1998). *Problematferd i skolen*. Oslo: NOVA.



Tekst og foto: ARNE ØSTLI

Godt besøkte stands:
Mye og se på og snakke
om på kompetan-
sensentrenes utstillinger.

Spesialpedagogisk dag

Spesialpedagogikk i tilpasset opplæring

Spesialpedagogisk dag var den faglige rammen omkring utdeling av Jonasprisen. Arrangementet er et samarbeid mellom kompetansesentre i Statlig spesialpedagogisk støttesystem (Statped.) og Institutt for Spesialpedagogikk.

– Vi håper at dette blir en tradisjon, sa Instituttbestyrer Solveig-Alma Solaas Lyster da hun for andre året på rad ønsket studenter og fagfolk fra Statped. velkommen til Spesialpedagogisk dag.

– Dette gir oss og studentene en unik mulighet til å møte praksisfeltet, fortsatte hun og oppfordret studentene til ikke bare å lytte til forelesningene, men til å bruke denne anledningen til å besøke kompetansentrenes utstillinger.

Programmet bestod av en serie forelesninger av representanter for flere av kompetansesentrene, og ikke minst, stands hvor sentrene presenterte aktuelle prosjekter, rapporter og nyutviklet materiell til bruk i spesialpedagogisk arbeid. Spesialpedagogikk registrerte mye besøk og ivrige samtaler ved utstillingsstedene til sentrene. Flere av presentasjonene finnes på hjemmesidene til Institutt for Spesialpedagogikk: www.isp.uio.no/konferanser/spesialpedagogisk-dag/index.html

For sentrene ligger det gevinst i å få vite hva studentene er opptatt av, det gir en mulighet til å gi et realistisk bilde av utfordringene på feltet, rekruttere nye medarbeidere og til å gjøre sin virksomhet kjent for kommende spesialpedagoger.

Created equal

Innledningsforedraget var det imidlertid ambassaderåd Cecilie Willoch som stod for. Hun er mor til en utviklingshemmet gutt og

bidro med egne erfaringer i møte med skole og skolens folk. Levende og velformulert fikk tilhørerne gjennom foredraget et realistisk bakteppe for de senere presentasjonene.

Et av hovedpoengene til Cecilie Willoch hentet hun fra den amerikanske uavhengighetserklæringen hvor det i den første setningen heter at vi alle er «created equal».

– Det var en fantastisk stadfestelse i sin tid og sin kontekst, men vi kan fremdeles spørre om vi er «created equal», sa hun. Hennes eget svar var: – Både og, men vi skal dit.

Hun var ellers bl.a. opptatt av at barn må møtes med respekt og faglighet og pekte på at «kos og trygghet» er bra, – men det må ikke komme i veien for det faglige, sa hun. Hun understreket også at foreldre trenger dyktige fagfolk og at det er viktig å møtes med respekt.

Vi håper å bringe Cecilie Willochs foredrag i sin helhet i et kommende nummer av Spesialpedagogikk.

Taperen som ble vinner

Årets Jonaspris til Ola Ødegaard

Generalsekretær Ola Ødegaard i Stiftelsen Rettferd for taperne er tildelt årets Jonaspris. Prisen ble i år delt ut for 20. gang og utdelingen fant sted 10. oktober i forbindelse med «Spesialpedagogisk dag» på Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo.



Instituttbestyrer Solveig-Alma Solaas Lyster overrakte de synlige bevisene på prisen; et diplom, et kunstverk og en sjekk på kr 25.000.

– Årets prisvinnar har i årevis vore den svakes bror og kjempa for andres rett. Han har gjort ein storstilt innsats for å løfte fram i lyset menneske som har hatt ein traumatisk oppvekst og som har fått eit smertefullt og vanskeleg liv, sa professor Edvard Befring bl.a. i forbindelse med overrekkelsen av prisen. – Prisvinnaren har sjølv opplevd kva det vil seie å bli offer for feildiagnostisering, bortsending og internering. Han har opplevd sorga ved å miste det fotfestet som ein heim og ein heimstad betyr. Denne erfaringa og mykje meir, har prisvinnaren brukt for å hjelpe andre, fortsatte han.

Befring gjorde også rede for bakgrunnen for Jonasprisen og trakk fram noen historiske trekk som kastet lys over livet og innsatsen til årets prisvinner. (Se ellers Befrings tale i sin helhet [nøyaktig angivelse])

Rørt og takknemlig prisvinner

Prisvinneren kvitterte med å takke for den store heder og ære som fulgte med prisen.

– Det føles sterkt at en tidligere evneveik gutt fra et skolehjem i Trøndelag skal bli satt slik pris på at man tildeler ham denne høyt rangerte æresprisen. Jeg føler meg vel ved å komme i godt selskap med Arne Skouen, Wenche Foss, Sissel

Benneche Osvold og flere. Jeg kjente og kjenner dem alle personlig, sa Ødegaard innledningsvis i sin takketalen og fortsatte:

– I om lag 46 år har jeg kjempet for samfunnets stebarn, de som ble benevnt som åndssvake og evneveike. Siden 1993 har jeg gjennom Stiftelsen Rettferd for taperne fått arbeide med og for de som falt utenfor i samfunnet. Jeg vet bedre enn mange hva det har kostet å gå gjennom denne kampen.

Ødegaard var også inne på at han stadig møter mennesker som i likhet med han selv er blitt offer for «gal testing».

– Så å si daglig møter jeg tidligere dømt



Jonasprisvinner Ola Ødegaard flankert av juryen for Jonasprisen. F.v. Professor, instituttbestyrer Solveig-Alma Solaas Lyster, professor Edvard Befring, professor Sven Nilsen og konsulent Siri Krogdahl.

evneveike, som aldri har vært evneveike. Jeg møter tapere som kunne vært vinnere om de ikke hadde fått en umulig og gal diagnose, sa han.

Han hadde imidlertid behov for å understreke at ikke alle elever som var plassert på spesialskole var feilplassert. – Mange fikk en oppvekst i disse skolene som var rimelig god, og mange skal takke skolen for at de ble en del av det samfunnet. For mange ble spesialskolen deres redning, slo Ødegaard fast.

Han var også opptatt av nåværende situasjon og uttrykte bekymring for at han registrerte at PP-tjenestens anbefalinger i

mange tilfeller ikke ble fulgt opp.

– I dag aksepterer vi at mange elever har dysleksi og ADHD. Skal vi ikke skape enda flere tapere, må skolen og kommunene satse sterkt på hjelp til disse elevene. Gjør vi ikke det så vil mange om 10, 15 og 20 år finne veien til taperforeningen med krav om erstatning, påpekte Ødegaard.

– Jeg håper at jeg får fortsette mitt arbeide blant og for taperne gjennom Stiftelsen hvor menneskelig variasjon og personlige særtrekk vurderes som berikelse og ikke som et problem, avsluttet vinneren Ødegaard.

Juryens begrunnelse for årets tildeling

Ola Ødegaard har gjennom opprettelse av og sitt arbeid som generalsekretær i Stiftelsen Rettferd for taperne gjort en enestående innsats for å fremme opplysning om og ivareta interessen for vanskeligstilte mennesker og grupper i samfunnet, deriblant funksjonshemmede og funksjonsdiskriminerte.

Gjennom sitt arbeid har han gjort en betydelig innsats for å skape et romsligere og mer tolerant samfunn, som viser større omtanke for og hensyn til vanskeligstilte mennesker.

Kriterier for å bli kvalifisert til Jonas-prisen

Dette er en ærespris som kan tildeles en person, organisasjon eller institusjon som har gjort en ekstraordinær innsats for å fremme opplysning om funksjonshemmede og funksjonsdiskriminerte i samfunnet.

Institutt for spesialpedagogikk, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, har ansvaret for å forvalte Jonas-prisen gjennom en jury. Ved rangering mellom kandidatene til prisen skal det legges særlig vekt på at innsatsen har medvirket til å skape et romsligere og mer tolerant samfunn, hvor menneskelig variasjon og personlige særtrekk vurderes som en berikelse og ikke som et problem. Prisen kan utdeles årlig.

Professor Edvard Befrings tale under utdelingen av Jonasprisen

I år er det 20. gangen at juryen har ein verdig vinnar av Jonasprisen.

Mi oppgave her er å seie litt om Jonasprisen, og samtidig forsøke å trekke fram nokre fagleg-historiske trekk som kan kaste lys over livet og innsatsen til årets prisvinnar.

» Kva er Jonas prisen? Det er ein ærespris som blir forvalta av Institutt for spesialpedagogikk. Prisen vart innstifta i samband med 25 årsjubileet til Statens spesiallærerhøgskole i 1986. Jonasprisen har som formål å profilere og sette eit positivt lys på personar og intstitusjonar som har gjort ein ekstraordinær innsats for å fremme vilkåra for vanskelegstilte, funksjonshemma og funksjonsdiskriminerte barn, unge eller eldre. Det er mykje sterk symbolikk knytta til Jonasprisen. Namnet har prisen fått frå Jens Bjørnebos berømte roman frå 1955. I romanen Jonas tok Bjørneboe eit kraftfullt oppgjør med uverdige sider ved den norske folkesskolen. Dette var ein brannfakkell, ikkje minst sett på bakgrunn av at boka kom ut på eit tidspunkt da det rådde stor utviklingsvilje og optimisme i skole-Norge. Planene for ei stortilt utbygging av heile skoleverket låg på bordet. (Samordningsnemnda for skoleverket som var i arbeid i tidsrommet 1947–53 hadde levert i alt 18 delinnstillingar). Barn og unge i bygd og by skulle nå for alvor settast på skolebenken. Bodskapen i Jonas blei da også forsøkt dyssa ned. Men ikkje minst for mange studantar i pedagogikk kom boka til å bli ein vekkar, og Jonas kom snart til å bli vurdert som ein viktig samfunnskritisk roman. Jonas er i dag ein klassikar som har ein tidlaus bodskap med relevans både innan etikk, skolepolitikk og spesialpedagogikk.

Boka handlar i første rekke om den vesle guten Jonas som skulle få ein problemfylt karriere som skoleelev. Jonas synte seg å få visse vanskar med lese-skrivekunsten, og det medførte ei rekke audmjukande og smertefulle reaksjonar frå klasselæraren si side. Guten blei snart sett på med skeive blikk både frå lærarar og elevar, og Jonas kom til å bli eit isolert og ulukkeleg barn. Etter kvart skulle han og få fleire og fleire problem. Han begynte å stamme og blei sengevetar. Omsorgsfulle foreldre og ein klok overlærer kunne ikkje hindre at vesle Jonas fekk ein brutal skolekvardag, og han skulle etter kvart oppleve det han frykta aller mest: å bli sendt til særskolen for evenveike barn.

I denne romanen møter vi og den barnevennlege overlæraren som både Jonas og dei andre barna elsker, men som står

makteslaus overfor dei lærarane som Bjørnebo kallar Salamanderne, som både strevar etter posisjonar, som har organisasjonsmakt, som vil ha disiplin og orden i rekkene og som vil kvitte seg med dei barna som ikkje er flinke og underdanige. Det er fleire dramatiske scener som utspelar seg i den meir eller mindre skjulte maktkampen som foregår mellom overlæraren og salamanderne. Den scena som truleg har sterkast symbolkraft er når overlæraren ein sein kveldstid på sitt kontor studerer den test-rapporten frå skolepsykologen som han nettopp har mottatt. Bak hans rygg hadde nemleg Jonas blitt sent til testing. Overlæraren les rapporten med forbitrelse og stigande forakt. Dette er ei usannferdig framstilling av Jonas: Ikkje på noko punkt seier testresultat noko om dei mange verdifulle og positive sidene ved Jonas som han hadde lært å kjenne. Tilrådinga om bortsending av Jonas vekker ein slik harme at han til slutt riv heile tesprotokollen i fillebitar.

Bjørnebos Jonas er langt frå det einaste skjønnlitterære verket som har makta å sette grunnleggande pedagogiske og spesialpedagogiske spørsmål på dagsordenen. Gabriel Scotts roman «De vergeløse» frå 1938 kom på ein utilsjørt og opprørande måte til å sette fokus på den offentlege omsorga for barneheimsbarn. Her blei det skildra korleis både vergerådet og dei som hadde fått samfunnets tillit til å føre tilsyn med barneinstitusjonane svikta sine oppgaver på graverande vis. Eg skal og nemne at den tidlegare skoleheimslæraren Bjørn Evje (under forfattarnamnet Mikael Stolpe) i 1907 gav ut boka «Under Loven», der han på bakgrunn av personlege erfaringar påpeikte at skolehjemma fungerte som straffeansaltar der det blei brukt uverdige og brutale metodar. Dette som sjølvsagt var stikk i strid med dei høgverdige pedagogiske målsettingane som var utmeisla i vergerådslova av 1896, utløyste både ei viss utrensning av personale, rettsleg etterforskning, stortingsdebatt og offentlege utgreiingar.

Vi skal og merke oss at avisjournalistar ofte har vore vaktsame observatørar og hatt funksjon som institusjonsbarnas

talspersonar og rapportørar ut til samfunnet. I etterkrigstida framsto Arne Skouen som ein usedvanleg innsiktsfull skribent og filmskapar. Gjennom fleire ti-år kom han til å gjere ein stor samfunnsinnsats for å avdekke omsorgssvikt og overgrep i barneinstitusjonar. Han sette og eit skarpt lys på situasjonen til utviklingshemma i skole og samfunn, og i 1966 var han initivtakar til organisasjonen «Rettferd for de handikappede». For sin innsats vart Skouen i 1988 heidra med Jonasprisen.

Noko av klangbotnen både for Bjørnebo, Skouen og årets prisvinnar, finn vi i den nokså dramatiske framveksten av evne-, personlegdoms- og kunnskapsprøver i første halvdel av 1900-talet. Her var det mykje prøving og feiling, og bruken av desse prøvene medførte mange alvorlege feilgrep. Som basis for diagnostisering og evaluering har dette feltet vore prega av svak kvalitetssikring, mangel på relevansvurdering og fråvere av ei offentleg godkjenningsordning. Her står vi framleis overfor ei stor fagleg, vitenskapleg og etisk utfordring. Ettetida har avdekkja at den testpsykologien og tespedagogikken som gjekk sin sigersgang over verda fram til 1960-åra, gav skolen og andre samfunnsinstansar eit fagleg og langt frå ufarleg legitimasjonsgrunnlag for stemping og utsortering av barn. Dette blei akkompagnert av arvehygieniske tenke- og forståingsmåtar med sterk tilslutning også i norsk vitenskap og politikk. Dette var ein utraderingsfilosofi, der sterilisering av utviklingshemma, og mellom anna av unge taterkvinner, går inn i den lange serien av overgrep som fann stad. Den arvehygieniske forståingsmåten gav under Naziregimet vitenskapleg legitimasjon til dødbringade og andre grusomme handlingar mot mange funksjonshemma.

Det eg her har prøvt å tydeleggjere er at samfunnet, forskingsverda, barnevernet og skolen treng vaktarane – dei som har ein slik innsikt og ein slik personleg styrke at dei maktar å trenge bakom politiske og fagleg- vitenskaplege fasader. Dette handlar om behovet for ein seriøs fagkritikk og ein handlingsforpliktande etikk. Salmediktaren Svein Ellingsen maktar å få denne grunntanken fram på ein sterk måte da han i 1975 skreiv

(og her skal eg berre referere dei tre første linjene i dei to første versa): «Noen må våke i verdens natt, noen må tro i mørket, noen må være den svakes bror. Noen må bære den annens nød, noen må vise mildhet, noen må kjempe for andres rett.»

Årets prisvinnar har i årevis vore den svakes bror og kjempa for andres rett. Han har gjort ein storstilt innsats for å løfte fram i lyset menneske som har hatt ein traumatisk oppvekst og som har fått eit smertefullt og vanskeleg liv. Her er det snakk om fattigdom, einsemnd, psykiske og sosiale plager og ofte invalidisering i relasjon til arbeidslivet. Prisvinnaren har sjølv opplevd kva det vil seie å bli offer for feildiagnostisering, bortsending og internering. Han har opplevd sorga ved å miste det fotfestet som ein heim og ein heimstad betyr. Denne erfaringa og mykje meir, har prisvinnaren brukt for å hjelpe andre. Han har brukt sine krefter til å bistå medmenneske som mellom anna har hatt ein barndom prega av omsorgssvikt og overgrep – han har stilt opp på ein slik måte at mange har blitt i stand til å få eit godt og verdig liv. Dei har opplevd å få oppreising og blitt i stand til å møte kvardagen med rak rygg.

Prisvinnaren står mitt i eit banebrytande arbeid der han viser klokskap og kjærleik i møtet med det usynlege fattig-Noreg. Han har makta å utvikle ein organisasjon som i dag blir møtt med respekt, ikkje minst hjå dei som har politisk makt og dermed mulighet til å endre og forbetre vilkåra for barn og unge som framleis veks opp på steingrunn. Og like viktig: Prisvinnaren blir møtt med forventning og takksemnd i den store skaren av vanskelegstilte unge, vaksne og eldre som treng konkret hjelp, oppmuntring og trøyst.

Det er ei stor glede på vegne av Institutt for spesialpedagogikk å få utrope generalsekretæren i Rettferd for taperne, Ola Ødegaard, til vinnar av Jonasprisen for 2006. »

Foreldrekurs ved angst hos barn

En vesentlig del av pasientene ved BUP Kongsberg har angstproblematikk, enten som hoveddiagnose eller som tilleggsvanske. I økende grad er angst behandlet etter prinsippene i kognitiv atferdsterapi og foreldreveiledning utgjør en vesentlig del av behandlingen. I artikkelen beskrives bakgrunnen, gjennomføringen og evaluering av et kursopplegg for foreldre.

Fra 2002 har vi drevet foreldrekurs for barn med ADHD og atferdsvansker, og erfart at deltakerne vektlegger det å møte andre i samme situasjon som svært viktig for dem, i tillegg til selve kursinnholdet. Dette fikk oss til å tenke at å jobbe med foreldregupper kunne være like aktuelt ved angstproblematikk. Vårt utgangspunkt var å kombinere prinsippene for angstbehandling i kognitiv atferdsterapi med eksisterende modeller for foreldrekurs.

Grunnlaget for modellen

KOGNITIV ATFERDSTERAPI VED ANGST

Engstelige barn har gjerne unngåelse som hovedstrategi i forhold til å håndtere «farlige» situasjoner, og en forestilling om at de ikke ville tåle de vonde følelsene. Kognitivt utvikler de filter som bare slipper inn opplevelser som bekrefter dette, og de negative antagelsene som representerer «det farlige» blir ikke testet eller korrigert. Unngåelse gjør også at de ikke får erfart hvor mye de faktisk tåler eller at angsten/ubehaget avtar etter en tid. Forestillinger om at angsten kan vare i det uendelige og vil være skadelig er vanlige både hos foreldre og barn. Beslektet med unngåelse er sikringsatferd. Hos barn tar det ofte form av gjentatte spørsmål om ting er bra nok, eller forsikringer om at noe ikke er farlig. Det kan også vises gjennom klenging eller avhengighet av å vite hvor mor/omsorgsperson er til enhver tid. Noen utvikler magiske ritualer eller tvangshandlinger som sikringsatferd. Sikringsatferden

kan i noen tilfeller bli så omfattende at den kontrollerer hele familien.

Prinsippene for behandling vil gjelde både det engstelige barnet og foreldre som har utviklet en overbeskyttende atferd for å hindre at barna skal oppleve angst:

1. Bli klar over egne automatiske tanker og underliggende antagelser, og hvordan disse på virker angstreaksjonene.
2. Finne ut hva man egentlig er redd for. (Hva ved det farlige er skremmende? Hva er det verste som kan skje? Er det at barnet ikke skal tåle det/bli enda mer redd/få varig skade?)
3. Få oversikt over alle angstsituasjoner. Gradere dem fra minst til mest utfordrende i en **problemtrapp**. Dette er en bevisstgjøring i seg selv på at det er ulike grader av angst knyttet til ulike situasjoner eller deler av dem.
4. Velg ut en situasjon lavt ned på problemtrapp. Gradere måter å møte situasjonen på i **mestringstrapp**. Fra minst til mest utfordrende. For eksempel med støtte av voksen i starten, og møte utfordringen alene til slutt.
5. **SUDS**. Skala fra 1 til 10 for registrering av grad av ubehag under eksponering. Redskap for gradering, og for å kunne sammenligne før og etter eksponering.
6. Teste ut om det man er redd for skjer (blir barnet redd/går det over/tåler de det?).



av ELI HOPE BROCH

Eli Hope Broch er ergoterapeut ved BUP Kongsberg.



av ANNE KATH LID

Anne Kath Lid er klinisk pedagog ved BUP Kongsberg.

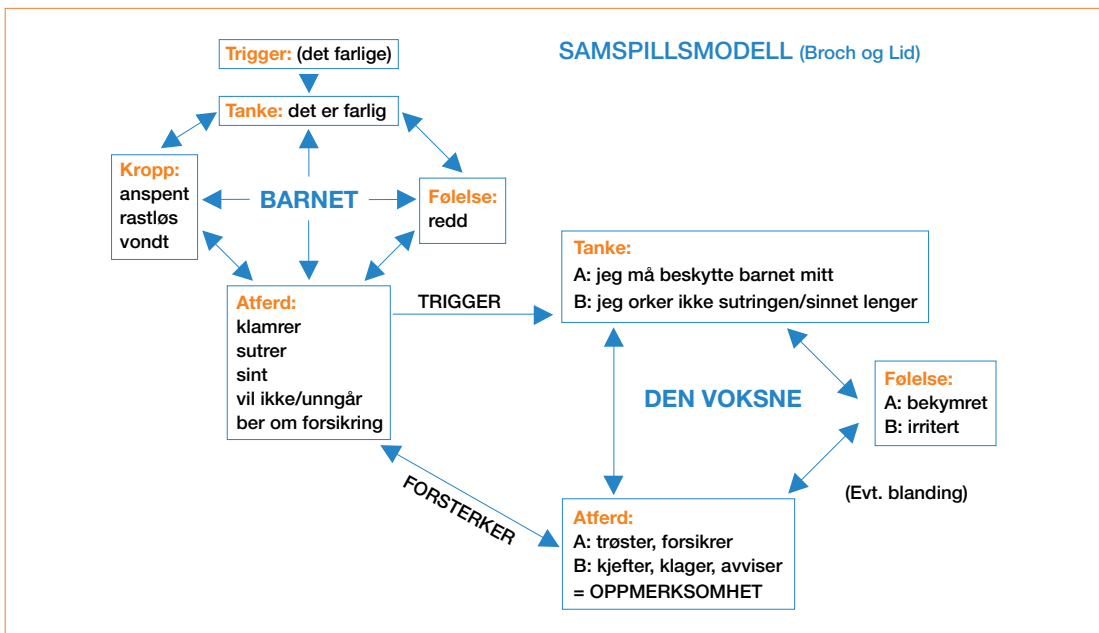


av MARIT STEIGRE

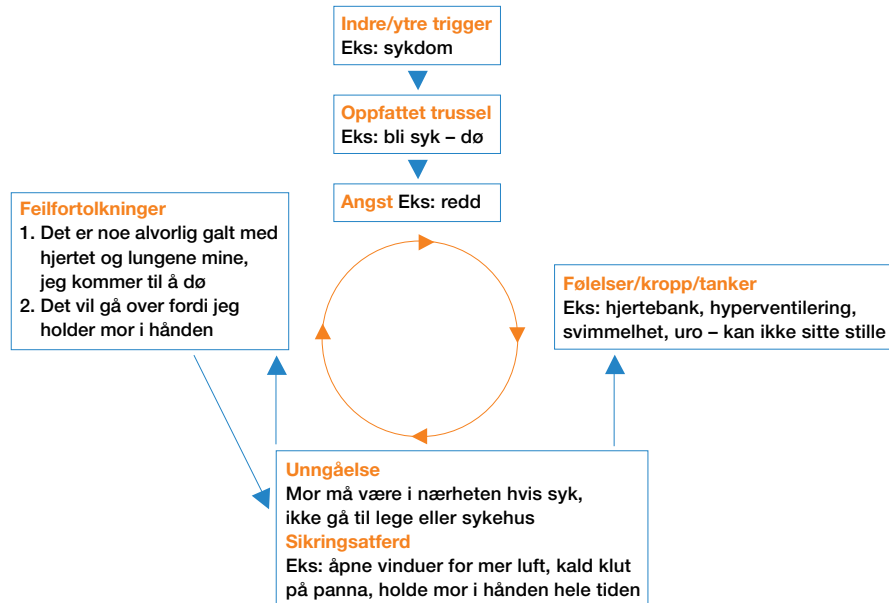
Marit Steigre er avdelingssjef/psykologspesialist ved BUP Kongsberg.

7. Utfordre seg gradvis slik at angsten stiger, men hver gang til et nivå man kan tåle. Bli i situasjonen til angstreaksjonen går ned. Videre utfordre seg på neste vanskelighetsgrad på samme måte. Ulike hjelpeteknikker kan hjelpe til å stå i det, f.eks. fokusert dyp pust eller avledning. Den kognitive diamant er en modell fra kognitiv atferdsterapi som viser forholdet mellom

tanker, følelser, fysiologiske reaksjoner og atferd. Den brukes både for å gi innsikt i mekanismer som opprettholder angst, og som et redskap for foreldrene til å analysere egne reaksjoner. Samspillmodellen er utviklet for dette kurset, og viser mekanismene i foreldre-barn samspillet som opprettholder/reducerer angst.



ANGSTSIRKEL med unngåelse og sikring (Wells)



Via eksempler fokuseres det på foreldres mulighet til å påvirke angsten. Det er også en alminneliggjøring av foreldres reaksjoner som kan bidra til å redusere skyld.

En modell av Adrian Wells som viser hvordan unngåelse og sikring skaper feiltolkninger som forhindrer fra å sjekke ut om noe man er redd for faktisk er farlig, og derved forsterker angst.

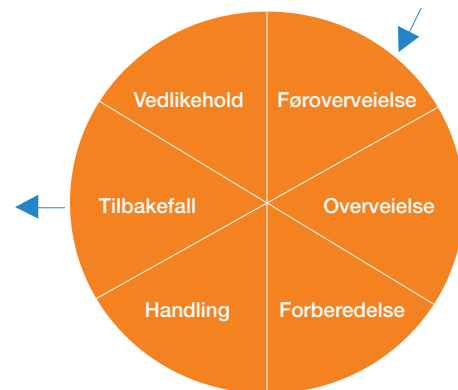
ENDRINGSTEORI FOR MOTIVERING FØR EKSPONERING

I følge Barth, Børtveit og Prescott er forandring av problematisk atferd avhengig av at personen er motivert og har tillit til egen mestring. Å bli motivert handler om å skifte perspektiv, noe som kan skje gjennom enkelthendelser eller som en gradvis økende innsikt i atferdens negative konsekvenser. Mestring handler om aktivt å prøve hensiktsmessige måter for å oppnå den ønskete endringen. Mestringstillit og motivasjon innvirker på hverandre. To sentrale spørsmål ved endringsarbeid er: *Hvorfor er det viktig å gjøre forandringer?* (motivasjon) og *Hvordan kan jeg få det til?* (mestring)

Prochaska og DiClementes endringshjul er en kjent modell for endringsprosessen og beskriver tanker, følelser og atferd som kjennetegner de ulike fasene ved endring. Modellen er dynamisk og sirkulær, og hypotesen er at pasienten vil bevege seg fram og tilbake mellom fasene. I en gruppeprosess vil også samspillet mellom gruppe medlemmene ha en innvirkning på

den enkeltes bevegelser mellom fasene. I arbeidet med angst hos barn vil endringsarbeidet gjelde både barn og foreldre.

ENDRINGSHJUL (Prochaska og Di Clemente)



ANDRE FORELDREKURS

Det er utviklet flere modeller for gruppebehandling av foreldre og/eller barn med atferdsvansker, flere med dokumentert effekt. Vi har selv ledet kurs for foreldre til barn med atferdsvansker og/eller hyperkinetisk forstyrrelse etter en manual av Russel Barkley. Foreldregupper/kurs etter en modell av Carolyn Webster-Stratton brukes flere steder i Norge. Foreldregupper for foreldre til engstelige barn kjenner vi derimot ikke

til fra Norge, men i Manchester, England, har Dr. Sam Cartwright-Hatton gjennomført et lignende prosjekt som ser ut til å bygge på Webster-Strattons modell, uten at dette vises til direkte. I USA har Thienemann, Moore og Tompkins gjort en pilotstudie på rene foreldrekurs som viste at foreldrekurs er en effektiv behandlingsform for å redusere angst hos barn mellom 7 og 16 år. Vi vurderte de nevnte modellene, og fra atferdskursene fant vi fram til hva som kunne være aktuelle prinsipper og tiltak også ved angst.

Atferdskursene legger stor vekt på å skape et samarbeidende klima mellom foreldre og barn fordi barna har en atferd som oppjoner og saboterer. Også engstelige barn kan være vanskelige å få med på et samarbeid, noen fordi de blir sinte, mens andre blir klengete eller taust saboterende. Prinsippet er å starte med oppgaver som skal skape et samarbeidende klima, hvor både foreldre og barn begynner å snu fokus fra beskyttelse og avhengighet til mestring og økt selvstendighet hos barnet. Foreldrene starter med å gi beskjeder på en god måte som gjør det sannsynlig at barnet vil utføre beskjeden, og skaper dermed en anledning til å gi ros. Positiv oppmerksomhet fra foreldrene vil gi en mer positiv reaksjon fra barnet, og føre til et mer positivt samspill. For at dette skal bli noe varig må det jobbes med over tid og utvikles, derfor inneholder atferdskursene flere typer hjemmeoppgaver med dette fokuset. Gjennom oppgavene kan foreldrene se at barnet mestrer mer enn de har antatt, noe som kan bidra til å snu den negative sirkelen med foreldrekontroll og avhengighet hos barnet. I starten brukes enkle praktiske oppgaver som ikke er direkte angstrelaterte. Når samarbeidet er etablert går man gradvis over på mer angstrelaterte oppgaver.

Kognitivt fører fokus på det positive til en endring hos foreldrene fordi de vil måtte fokusere på andre ting hos barna enn tidligere, og dermed kan oppfatte ting som tidligere har blitt «filtrert» bort gjennom negative antagelser og automatiske tanker. For barna vil den kognitive endringen skje gjennom å erfare at de klarer og tåler mer enn de har trodd. Dette endrer negative automatiske tanker om at de ikke tør eller klarer, til mer positive tanker om at de tør, klarer og tåler.

Presentasjon av kurset

Dette er et tilbud til foreldre til barn som er pasienter ved BUP Kongsberg og har en angstlidelse, dvs. angst i funksjonshemmende grad. Noen har andre psykiatriske lidelser i tillegg. Kurset består av 10 samlinger à 2 timer, ukentlig i starten og videre hver 14. dag. Mellom de to siste samlingene er det 3 måneder.

Kurstrinnes oppbygging har som mål å skape innsikt i hva som opprettholder kontra reduserer angst, og parallelt skape en prosess hvor opplevelsen av å mestre styrkes hos både foreldre og barn, slik at foreldrene kan endre egen atferd fra beskyttende kontroll til oppmuntring av autonomi og mestring.

Hvert kurstrinn følger en fast agenda:

- Styrt erfaringsdeling ved gjennomgang av hjemmeoppgave.
- Undervisning med rom for spørsmål og kommentarer. Gruppas erfaringer og eksempler trekkes aktivt med.
- Gjennomgang av hjemmeoppgave.

Hjemmeoppgavene presenteres med informasjon om hvorfor og hvordan. Kurslederne demonstrerer dårlige og gode måter med rollespill, og deltakerne analyserer det de ser. Videre får de skriftlige instruksjoner.

KURSTRINNENE, 1–10

Vi vil presentere kurstrinnene ut fra hvor i endringsmodellen vi tenker temaene er mest relevante. Det må understrekes at siden endringsmodellen er dynamisk kan deltakerne også befinne seg i andre faser enn den som her presenteres. Tema, undervisning, hjemmeoppgaver, og resultater av de ulike kurstrinnene presenteres i egen tabell.

Føroverveielsesfasen kjennetegnes ved at pasienten er lite oppmerksom på atferdens negative sider, og lite mottakelig for ulempene ved sin atferd. Mange av barna vil være i denne fasen når foreldrene begynner på kurs. Dette gjelder særlig barn med angst som har utviklet effektive unngåelsesstrategier og kjenner sjelden på angsten. For foreldrene vil de negative sidene ved barnets angst være selve motivasjonen for å delta på kurset, men mange har sagt at det var først på kurset de skjønnte at dette også handlet om å endre seg selv i samspill med barnet.

Trinn 1

Det første målet er å skape forståelse for hva angst er og hva som opprettholder den. Dette gjøres ved å undervise om angst, og alminneliggjøre angst som fenomen.

Det andre viktige målet i startfasen er å motivere foreldrene til å endre egen atferd i samspill med barnet. Her introduseres de to modellene som går som en rød tråd gjennom hele kurset: Den kognitive diamant og samspillsmodellen.

Overveielsesfasen er preget av ambivalens, fordi personen ser både negative og positive sider ved

atferden samtidig. Mange barn, unge og deres foreldre er i denne fasen når de kommer til behandling, og på kurset vil mange foreldre trenge å arbeide seg gjennom sin egen ambivalens. Fasen kan strekke seg over lang tid, ofte vekslende med perioder i andre faser.

Det terapeutiske målet i denne fasen vil være å utforske og gjennomarbeide ambivalens og gjøre troen på fordelene ved endring sterkere enn ulempene. Her vil det handle om å skulle beskytte barnet mindre og utfordre det mer. Det gjelder å få fram nok ulemper ved unngåelse og fordeler ved eksponering til at deltakerne synes det er verdt å utsette barna for ubehaget. Dette kan ta tid og vi regner med at de fleste befinner seg i denne fasen gjennom trinn 2 og 3, og kanskje enda lenger.

Trinn 2

Fortsatt er hovedmålet å skape forståelse for barnets angst og hvordan foreldrene kan bidra til å redusere den. Samtidig er det viktig å hjelpe foreldrene til å legge grunnlaget for et godt samspill i senere situasjoner hvor angsten skal utfordres. Dette gjøres ved å gi opplæring i positiv forsterkning gjennom gode beskjeder og ros, og det er hjemmeoppgave å prøve det ut.

Trinn 3

Her er hovedfokus på mestring og unngåelsens funksjon. Vårt mål er å skape forståelse for viktigheten av mestringsopplevelser for engstelige barn, og å gjøre foreldrene motivert til å redusere sikring og forberede utfordring av barnet. Hvordan feiltolkninger bidrar til unngåelse formidles ved hjelp av Wells angstsirkel med eksempler fra både normal angst og angstlidelse, og hjemmeoppgave er å ta med egne eksempler neste gang.

I *forberedelsesfasen* tas beslutning om endring. Hovedfokus skifter fra problemet slik det er nå, til endringen som kommer. Et fokus som er nødvendig for å opprettholde motivasjon og etter hvert komme over i *handlingsfasen*. For den engstelige vil dette som oftest være en beslutning om å våge å møte angsten, enten som et eksperiment eller for å overvinne den. For foreldrene en beslutning om å la barnet møte angsten, og kanskje også å møte sin egen angst for å

utfordre barnet. Motivasjonen er å få det bedre, og hovedfokus vil nå være grundig planlegging av eksponering slik at sjansen for å oppleve mestring er høy.

Trinn 4

Det siste tiltaket før selve eksponeringen er bruk av belønning som motivasjon og forsterkning. Det undervises i en konkret belønningssystem. Som på atferdskursene fører temaet vanligvis til nyttige diskusjoner for eller imot bruk av belønning, og rundt ulike måter å bruke det på. Vi vektlegger viktigheten av å prøve det ut fordi det er en sterk motiverende faktor hos mange barn. Strategien er å starte med å gi barna belønning for enkle praktiske oppgaver for å etablere systemet, og etter hvert begynne å belønne at de utfordrer angsten. Forberedelsen til eksponering starter her med presentasjon av problemtrapp.

Trinn 5

Målet på dette trinnet er å gjøre deltakerne klare til å utfordre barnet. Deltakerne presenterer problemtrappene de har satt opp hjemme. Det gis individuell veiledning i plenum til å velge ut en angstsituasjon for å starte eksponering, og lage mestringstrapp. Innholdet i trappetrinnene planlegges ut fra om barnet er med på å utfordre seg, eller om det er foreldrene som må tilrettelegge for utfordrende situasjoner. Igjen legges det vekt på oppmerksomhet som forsterker, og det undervises om bruk av ignorering.

I *handlingsfasen* settes planen ut i livet, og endringene blir konkrete. I de foregående fasene har det skjedd endringer med tanker og følelser, nå blir de synlige for en selv og andre på godt og vondt.

Trinn 6

I denne fasen er målet at foreldre og barn opplever mestring ved utfordring, og øker troen på at det nytter. Hovedfokus i gruppa er på gjennomgang av den enkeltes erfaringer, med stor vekt på innspill fra andre deltakere. Vanlige hindrende tenkemåter ved angst presenteres for å kunne gjenkjennes i situasjonene, og det undervises i hjelpeteknikker og bruk av SUDS.

Trinn 7

Målet er nå at barnet opplever reduksjon i angstnivå. Fokus er på fortsatt eksponering og økning av vanskelighetsgrad gjennom bruk av deltakernes erfaringer. I tillegg presenteres en metode for å håndtere barnas bekymring uten å forsterke den.

Tilbakefallsfasen kan komme flere ganger vekselvis med *handlingsfasen* og *vedlikeholdsfasen*. De første

Det første målet er å skape forståelse for hva angst er og hva som opprettholder den.

utfordringene med godt resultat er motiverende, men for å få varig endring må handlingen gjentas slik at også vaner endres. Årsaker til tilbakefall kan være at man begynner å ta bedringen som en selvfølge og ikke utfordrer seg ofte nok, eller at man i optimisme tar et for stort skritt, ikke mestrer og går tilbake til gamle strategier.

Trinn 8 og 9

Reduksjon i angstnivå og økning av vanskelighetsgrad er fortsatt mål. I tillegg fokuseres det på at tilbakefall er en normal del av framgangen, og ikke ses som et nederlag. Det fokuseres på mestring både hos foreldre og barn. Vi understreker viktigheten av å gjenta eksponering så ofte som mulig for å få raskere effekt og opprettholde den. Ved tilbakefall drøftes strategier for å komme tilbake til handlingsfasen. I denne sluttfasen av kurset er vår erfaring at deltakerne er svært engasjert i hverandres prosesser og kommer med mange gode forslag til hverandre.

På trinn 8 presenteres en modell for problemløsning til bruk sammen med barnet. Dette som et redskap foreldre og barn kan bruke sammen når barnet forsøker å unngå angstsituasjoner.

Vedlikeholdsfasen. For noen vil angstreduksjonen være så stor og belønnende at det ikke krever så mye innsats for å beholde de nye vanene. Andre vil fortsette å møte nye situasjoner hvor de blir fristet til å unngå det vanskelige, med fare for ny angstøkning. Mange barn vil være avhengige av foreldrenes motivasjon for å fortsette eksponering, og det er derfor viktig at foreldrene har et bevisst forhold til at de selv og barna unngår å gli tilbake til de gamle vanene.

Trinn 10

Dette er en vedlikeholdssamling tre måneder etter trinn 9. Målet er å opprettholde innsikt og atferd utviklet i løpet av kursperioden, og fortsette med det som har vært angstreduserende. Formen er som samlingene etter eksponering startet med hovedvekt på gjennomgang av erfaringer, og aktivt samspill mellom deltakerne i gruppa. Muntlig evaluering er også en viktig del av denne siste samlingen. Kurslederne foreslår at gruppa vurderer om de vil fortsette å møtes etter kurset slutt. Den siste gruppen har gjort det og gitt tilbakemeldinger om at dette er positivt for dem.

Resultater

Kurs 1: 10 foreldre til 7 barn, 5–14 år

Kurs 2: 12 foreldre til 7 barn, 12–16 år (1 har ikke fylt ut skjemaer)

Det ble gjort tre typer evaluering:

- MASC er et multidimensionalt selvrapporтерingsinstrument for barn. Den har underskalaer knyttet til de vanligste angstsymptomene hos barn: Fysiske symptomer, Unngåelse, Sosial angst og separasjonsangst. Fylles ut av barnet selv eller behandler ved intervju. Foreldrene fyller også ut hvert sitt eksemplar. Dette gjøres før kursstart og mellom trinn 8 og 9. Skårene blir presentert for deltakerne.
- Evalueringsskjema hvor deltakerne vurderte kursets innhold og nytten av de ulike temaene og tiltakene. Ble fylt ut mellom trinn 8 og 9, og resultatet presentert på trinn 10.
- Fortløpende evaluering ble gjort ved et enkelt 3-minutters-skjema på slutten av hver samling, og gjennom muntlige innspill underveis.

Nesten alle sa de hadde fått økt kunnskap om angst, økt forståelse for barnets vansker, og hjelp til å løse konkrete problemer.

ENDRING I GRAD AV EKSPONERING OG ANGSTNIVÅ

For å få et riktig bilde av endring er det viktig både å se på om barna utfordrer seg mer enn før, og om angstnivået endres. Dette fordi å eksponere seg på områder man tidligere har unngått, gjerne fører til at opplevd angst øker. Mange vil derfor skåre lavt på angst før kurset, og høyere etter eksponering. Hvis de fortsetter å eksponere seg vil angsten bli redusert, men dette kan ta lenger tid enn kurset varer. Kurset er del av en gradvis endringsprosess hvor foreldrenes syn på, og atferd overfor, barnets vansker gradvis vil endre seg med ny innsikt. Å redusere avhengighet og foreldrekontroll er et tema helt fra starten, men det er først i den siste delen det forventes at eksponering begynner. Ut fra dette kan det forventes større reduksjon i symptomer på separasjonsangst enn de øvrige symptomene i løpet av kurset. Mens i fasen hvor barnet utfordres til eksponering er det sannsynlig at flere symptomer vil forverres. Denne hypotesen har så langt blitt bekreftet, men om vi skal kunne si noe sikker om effekten av kurset, må vi gjøre nye målinger av symptomene når det har gått noen måneder.

Endringene i angstnivå målt med MASC er svært variable, og i mange tilfeller vurderer foreldre og barn angstnivået svært ulikt. Noen skårer klar bedring, an-

Kursoversikt

TRINN	TEMA	UNDERVISNING	HJEMMEOPPGAVE	RESULTATER/EVALUERING
1	Forstå ditt barns angst	om angst ut fra evolusjonsteori, som normalfenomen og psykisk lidelse	Registrere situasjon i den kognitive diamant.	Samspillmodell Fremhevet muntlig som svært nyttig ved å gi innsikt i hvordan foreldres reaksjoner virker inn på barnets angst
2	Mer om angst og gode beskjeder	<ul style="list-style-type: none"> • mer om angst, inkl. ulike typer angst • gode beskjeder som bidrar til samarbeid • bruk av ros 	<ul style="list-style-type: none"> • registrere situasjon i samspillsmodell • Prøve ut å gi gode beskjeder og ros 	Gode beskjeder 16 prøvde, 4 virket veldig godt, 12 godt
3	Angst, mestring og selvstendighet	<ul style="list-style-type: none"> • hvorfor mestring er viktig for å redusere angst • øke barnets selvstendighet ved bevisst bruk av positiv oppmerksomhet 	<ul style="list-style-type: none"> • eget eksempel inn i Wells angstsirkel • prøve ut selvstendig aktivitet • starte å redusere sikring 	Angstsirkel Fremhevet muntlig som svært nyttig Økt selvstendighet 17 prøvde, 3 virket veldig godt, 12 godt, 1 virket ikke
4	Belønning	<ul style="list-style-type: none"> • om automatiske tanker og underliggende antagelser • bruk av belønning ved angst • problemtrapp 	<ul style="list-style-type: none"> • gradere situasjoner fra minst til mest utfordrende i problemtrapp Gjerne sammen med barnet • belønne enkle praktiske oppgaver 	Belønning 12 prøvde, 5 virket veldig godt, 4 godt, 3 virket ikke Problemtrapp 5 prøvde, 2 virket veldig godt, 7 godt, 2 virket ikke
5	Å utfordre angsten	<ul style="list-style-type: none"> • opplæring i bruk av mestringstrapp tilpasset det enkelte barn; settes opp i plenum • bruk av ignorering ved angst 	<ul style="list-style-type: none"> • motivere for og begynne eksponering av barnet etter mestringstrapp. Redusere sikring hvis barnet ikke er motivert • prøve ut ignorering hvis aktuelt 	Mestringstrapp 17 prøvde, 2 virket veldig godt, 9 godt, 4 virket ikke Ignorering 12 prøvde, 1 virket veldig godt, 7 godt, 4 virket ikke
6	Fortsette å utfordre angsten	<ul style="list-style-type: none"> • vanlige hindrende tenkemåter ved angst • opplæring i SUDS for å registrere nedgang i angstnivå ved eksponering • andre hjelpeteknikker ved eksponering 	<ul style="list-style-type: none"> • fortsette eksponering 	Hjelpeteknikker 9 prøvde, 2 virket veldig godt, 4 godt, 2 virket ikke SUDS 6 prøvde, 4 virket godt, 1 virket ikke
7	Håndtering av bekymring	<ul style="list-style-type: none"> • gjennomgang av erfaringer med stor vekt på innspill fra andre deltakere • metode for å håndtere barnets bekymring uten å forsterke den 	<ul style="list-style-type: none"> • fortsette eksponering • prøve modellen for håndtering av bekymring 	Håndtere bekymring (skåret på kurs 2) 7 prøvde, 6 virket godt, 1 virket ikke
8	Problemløsning	<ul style="list-style-type: none"> • metode for problemløsning 	<ul style="list-style-type: none"> • fortsette eksponering • bruke problemløsning sammen med barnet 	Problemløsning (skåret på kurs 2) 7 prøvde, 4 virket godt
9	Avslutning	<ul style="list-style-type: none"> • presentere resultater • oppsummere erfaringer og evaluere 		Eksponering/utfordring (skåret på kurs 2) 8 prøvde, 6 virket godt
10	Oppfølging	<ul style="list-style-type: none"> • hvordan har det gått siden sist? • hva har vært nyttig ? • hva videre? 		Vurdert som svært nyttig at gruppa møttes igjen etter å ha prøvd selvstendig en tid

dre lite endring, og noen forverring. Det er en tendens til mer samsvar mellom foreldre og barns vurdering etter kurset. På evalueringsskjemaet skårer deltakerne sin subjektive vurdering av endring i angstnivå. 13 skårer litt bedring i barnets angst, 8 mye bedring. Dvs. at alle har observert bedring, noe som er sammenfallende med at alle har rapportert økt eksponering i en eller annen form i løpet av kurset.

EVALUERING AV KURSETS FORM, INNHOLD OG OPPLEVELSE AV NYTTE

Resultater av evalueringsskjemaet var i samsvar med inntrykket fra samlingene. Nesten alle sa de hadde fått *økt kunnskap om angst, økt forståelse for barnets vansker, og hjelp til å løse konkrete problemer*. Over halvparten meldte om bedret samspill i familien. På spørsmål om hvilke deler av undervisningen som har ført til økt forståelse svarte nesten alle: *undervisning om angst, sammenhengen mellom tanke, følelse, kropp og handling, og unngåelsens og sikringens funksjon*. Over halvparten la også vekt på oppmerksomhet som forsterker og kunnskap om eksponering.

På spørsmål om hva de trodde hadde bidratt til bedringen var svarene nokså jevnt fordelt med litt over halvparten på hver av *praktiske oppgaver/eksperimenter, undervisning, erfaringsutveksling med andre foreldre, endring hos barnet, og endring i egen holdninger i møte med barnet*.

Oppsummering og videre arbeid

Artikkelen viser hvordan vi som terapeuter har sett endringsprosessen hos foreldrene og barna deres. Vi har sett at pedagogisk tilrettelagt informasjon om angst, åpenhet og alminneliggjøring påvirker foreldrenes endringsteori. I løpet av kurset tok flere foreldre fram sin egen angst eller vansker med å gjennomføre oppgavene hjemme. Gjennom dette erfarte de støttende kommentarer fra andre kursdeltagerne, noe som både styrket gruppefelleskapet og den enkeltes evne til å utfordre seg.

Resultatene fra de to kursene som er gjennomført tyder på at dette er en virksom modell for behandling av barn med angst. Deltakernes beskrivelse av hvor mye bedre de nå er i stand til å møte barnas angst, og ikke minst hvor viktig det har vært å møte andre foreldre i samme situasjon, har ført til at BUP Kongsberg vil fortsette med foreldrekurs som en del av sitt behandlingstilbud. Vi er også i gang med å forberede en effektstudie hvor det å se på langtidsvirkningen vil inngå.

BUP er en spesialisttjeneste og kommer kun i kontakt med barna som har angst i en grad som hemmer dem fra normal fungering i hverdagen. Vi tror foreldrekurset også vil være godt egnet til å forebygge invalidiserende angst hos barn, hvis man når de aktuelle familiene tidlig. Siden Førstelinjetjenestene er de som har størst mulighet til å fange opp disse barna tidlig ønsker vi å formidle modellen til ansatte der, og har for tiden to helsesøstre fra en av våre samarbeidskommuner med på kurs som observatører.

Litteratur

- BARKLEY, RUSSEL A.** (1997). *Defiant children. A clinician's manual for Assessment and Parent training*. New York: The Guilford Press.
- BARTH, T., T. BØRTVEIT OG P. PRESCOTT** (2001). *Endringsfokusert rådgivning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- BERGE, T. OG A. REPÅL** (2004). *Den indre samtalen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- BERGE, T. OG A. REPÅL** (2000). *Trange rom og åpne plasser*. Oslo: Aschehoug.
- EGGE, Å. OG B. LANGLETE** (2003). «Når hverdagen blir for utfordrende» - Del I og Del II, *Skolepsykologi*, 5 og 6.
- FRIEDBERG, R. D. & J. M. MCCLURE** (2002). *Clinical Practice of Cognitive Therapy with Children and Adolescents. The nuts and bolts*. New York: The Guilford Press.
- JOURNAL OF AMERICAN ACADEMY OF CHILD AND ADOLESCENCE PSYCHIATRY**, 45:1, JANUARY (2006.) *A Parent-Only Group Intervention for Children with Anxiety Disorders: Pilot Study*.
- MELTZER, A. S. H. OG E. STEINBAKK** (2006). Et veiledningsprogram for foreldre til barn med ADHD. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 43, 105–112.
- OGDEN, T.** (1999). Antisocial atferd og barneoppdragelse. «*Parent Management Training*» som foreldreopplæring. *Spesialpedagogikk*, 6.
- WEBSTER-STRATTON, C.** (2000). *De utrolige årene. En foreldreveileder*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- WELLS, A.** (1997). *Cognitive Therapy of Anxiety Disorders. A Practice Manual and*
- CONCEPTUAL GUIDE. CHICHESTER: JOHN WILEY & SONS.**
- WOOD J. J, B. D. MCLEOD, M. SIGMAN, W-C. HWANG, B. C (Chu)** 2003). Parenting and childhood anxiety: theory, empirical findings, and future directions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44:1, 134–151.
- TIDSSKRIFT FOR NORSK PSYKOLOGFORENING:**
- ARTIKKEL FRA FOLLO OM ADHD KURS**
- ARTIKKEL AV ÅSE EGGE OG BERIT LANGLEITE OM ADHD KURS**

Geburtsdagsfeiring i klasserommet

Innføring i å ta imot komplimenter i praksis

av BEATE HEIDE

Det var i en første klasse at jeg så det. Eller rettere sagt, jeg både så og hørte det. Det gjorde inntrykk. Så sterke inntrykk at jeg måtte finne et uttrykk for dem.

Kanskje er det en ettertanke å dele med andre? Eller en idé til etterfølgelse for pedagoger som er opptatt av at barna de underviser skal lære seg både å stå i rampe-lyset og å kunne gi og ta imot komplimenter. Det er en kunst det er verd å lære seg, for det kan oppleves som vanskelig både for voksne og barn.

Morgensamling

Det var morgensamling i klassen. 25 urolige rumper satt tett i tett på benker. 50 øyne tittet snart på frøken og snart på hverandre. Kalenderen var gjennomgått og repetert. Frøken tar ordet. Hun forteller at hun faktisk holdt på å glemme noe viktig. Med ett er det dørgende stille i rommet. Frøken tar en kunstpause og så sier hun med stille og hemmelighetsfull stemme: – Det er noen som har geburtsdag i dag! Flere unger klapper i hendene og sier med ivrige stemmer: – Ja, det er Nora! Frøken nikker og smiler til Nora. – Opp på stolen, sier hun! Og Nora klatrer opp på stolen som frøken har plassert midt i ringen. Nora er synlig for alle. Hun ser litt sjenert ut der hun står. Øynene stråler av forventning. Frøken spør hvilken geburtsdagssang de skal synge. Ivrige små hender strekkes høyt, høyt mot taket. De vil så gjerne få bestemme. Frøken peker på en elev, og sier navnet hans. Han puster ordet

ut: – På engelsk! Frøken nikker. Da blir det slik! 25 unge stemmer forenes på frøkens en-to-tre til «Happy birthday to you!». Alle elevene ser på Nora som troner høyt på stolen. Hun på sin side lar blikket gli rundt i ringen. Hun ser blid og fornøyd ut. Så langt kjenner vi oss vel alle igjen på hvordan gebursdager markeres i klasserommet? Slik har pedagoger vært med på i uinneliggende tider.

Kompetanse på komplimenter

Det som kom etterpå var uventet for meg. Da sier frøken til klassen: – Er det noen som har noe hyggelig å si til Nora?

Det blir stille et øyeblikk. Så er det mange, mange ivrige hender oppe i lufta. De vinker som et lite syttendemaitog. Jo, det er visst mange som vil si noe til Nora på geburtsdagen hennes.

– Jeg liker deg godt, og håper at du får en hyggelig bursdag, sier det første barnet. Hun ser på Nora, og Nora gjengjelder blikket hennes. Kommentaren er til Nora, men den er ment for at alle skal høre den. Nora ser på den andre, holder blikket og sier: – Tusen takk. Dette gjentar seg til alle som vil si noe hyggelig til bursdagsbarnet har fått fremført sitt budskap. Hun på sin side skinner og blusser. Hun står der midt i rampe-lyset og tar imot åpenlyse komplimenter som den naturligste sak i verden.

På ansiktet hennes kan jeg se at hun liker det hun får høre. Hun har nok gledet seg til at det skal bli hennes tur til å stå på stolen. Hun har nok både gledet og gruet seg litt. Hun har nok hatt store forventninger til dagen. Det er tydelig. Nora har fått mye bekreftelse på seg selv. På at hun er likt og at medelevene ønsker henne det aller, aller beste på dagen hennes. Hun har opplevd mange elever før henne som har fått feiret dagen sin på denne måten. Hun vet hva det innebærer, og hun har sett frem til at det skulle bli henne som stod der i sentrum for alles oppmerksomhet. Hun er prinsesse i dag, Nora. Hun står der og er i sentrum, og hun nyter det!

Den enkelte elev i fokus

Slik kompetanse som denne førsteklassen utviste kommer ikke av seg selv. Det kommer gjennom et bevisst holdningsskapende arbeid i klasserommet. Et arbeid der enkeltelevens behov står i fokus og har høy faglig kvalitet. I dette klasserommet hersker det en høy etisk bevissthet på hvordan barn kan bli seg selv mer bevisst hvem de er. En slik bitteliten detalj sier for meg som observatør mye om hvordan barna blir sett av de voksne akkurat i dette klasserommet. Jeg står overfor en lærer som vil gi elevene sine sosial kompetanse på det personlige planet. I stedet for å fokusere på ytre



rammer og symboler som bursdagskrone eller bursdagsballong, kake og is, har denne pedagogen valgt geburtsdagsfeiringen i klasserommet som en arena der barnet som står i sentrum virkelig skal være synlig med hele seg. I tillegg lærer hun elevene både å tenke ut hyggelige ting å si til hverandre, formulere dem og stå for dem. Hun lærer også bursdagsbarnet å ta imot komplimenter, se på avgiveren og takke. Det er ikke bestandig lett å få rosende ord.

Barna skal lære seg både å stå i rampelyset og å kunne gi og ta imot komplimenter.

Her har pedagogen skapt et forum for å gi god tilbakemelding til hverandre.

Ved å se gleden i barneblikkene, både på de som ga komplimenter og på henne, lille Nora som tok i mot, ble det satt i gang mange refleksjoner i meg. Jeg tenker at det ville være godt å ha geburtsdag i et slikt klasserom, og at også voksne har mye å lære når det gjelder både å gi uforbeholden ros, og å ta imot rosende omtale.

Den lille stunden har blitt med meg i hverdagen. Det er som et søtt og godt drops som gir deilig smak i munnen når jeg tenker på de strålende barneøynene.

«Hæla i taket»

Mobilitetsopplæring for et barn med sammensatte vansker



av HILDE
TVEDT RYEN

Hilde Tvedt Ryen er utdannet i syns- og mobilitetspedagogikk. Hun arbeider som førstekonsulent ved Synspedagogtjenesten i Hedemark med Huseby kompetansesenter som institusjonstilknøyting.



av ANNY M. VOLLAN

Anny M. Vollan er cand. polit. og har hovedfag i spesialpedagogikk med vekt på syns- og mobilitetspedagogikk. Hun arbeider ved Tambartun kompetansesenter.

«Hæla i taket» var et prosjekt der målsettingen var å samarbeide med personalet i en barnehage om hvordan de kunne tilrettelegge hverdagen til et barn med sammensatte vansker. Fokuset ble rettet mot kommunikasjon og mobilitet. Barnet beskrives kort ut fra alder og funksjonshemming. Vi har valgt å gi barnet et fiktivt navn og kaller ham for Olav. Gutten er seks år og går i barnehage. Han tilhører gruppen med sammensatte vansker og er rullestolbruker. Olav har en omfattende hjerneskade som impliserer en cerebral synshemming. Epilepsi forårsaker i perioder forskjellige typer anfall hos denne gutten. Han har fått «knapp» slik at han får måltider direkte i magen i tillegg til ordinære måltider. Kommunikasjonen hos gutten er preget av et idiosynkratisk språk, han har ikke talespråk, men kan fremvise både lydproduksjon, kroppsspråk og mimikk. Han blir beskrevet som multifunksjonshemmet.

Familien og de som jobber i barnehagen tolker guttens signaler og synes de kommuniserer godt med ham. Han er en del av barnegruppa og det er ønskelig med flere aktiviteter som tar hensyn til Olav sine forutsetninger og behov. Familien står i særstilling i forståelsen av guttens kommunikasjon. De beskriver gutten sin ut fra funksjon og personlighet. Både personalet og familien mener han trives i barnehagen og har utbytte av å være sammen med andre barn.

Prinsipper og faktorer i mobilitetsopplæring

Mobilitetsopplæringen for en blind med sammensatte vansker bør være en del av et totaltilbud. Ut fra dette

er førighetsopplæring valgt som en forståelsesramme. Metodikken i denne forståelsesrammen medfører bruk av strukturering i opplærings situasjonen og krever individuell kartlegging av personen i samarbeid med nærpersoner.

Den opprinnelige mobilitetsopplæringen for synshemmede hørte hjemme innenfor et kognitivt paradigme. Den foregikk ofte som tradisjonell undervisning der pedagogen formidlet kunnskap og eleven var mottaker. Undervisningen besto i trening av teknikker for forflytning, teknikker for bruk av hvit stokk og andre orienteringshjelpemidler. Senere ble bruk av teknikker i stadig større grad satt inn i ruter for forflytning ute og inne, i nærmiljøet eller hvor den blinde ferdes. Synshemmede som har tilleggsvansker, og ikke kan forflytte seg selv, har falt utenfor den tradisjonelle forståelsen og definisjonen av mobilitet som fag.

Det vokste fram et behov for en utvidelse av begrepet mobilitet for nettopp å kunne imøtekomme behovene til synshemmede med sammensatt problematikk. Kompetansesentrene på syn arbeidet spesielt med å utvikle ny metodikk. Gjennom to prosjekter (1989–1991 og 1995–1997) har arbeidsmodellen og forståelsesrammen med navnet «Førighetsopplæring» vokst frem. Prosjektene ble gjennomført i samarbeid med Pedagogisk institutt i Oslo. Funksjonell førighetsopplæring har to generelle siktemål:

- Sikre at eleven er motivert for å lære; funksjonell i betydningen meningsfylt for eleven
- Være en del av et helhetlig og gjennomtenkt totaltilbud; funksjonell i betydningen å fremme

Mobilitet er et relativt ukjent fag i skolen. I 2000 ble opplæringsloven utvidet med §§ 2.14 og 3.10 som gir blinde og sterkt svaksynte rettigheter i forhold til opplæring i blant annet mobilitet. Tradisjonelt har mobilitet vært forbeholdt godtfungerende blinde. I to artikler rettes fokus mot grupper som vi mener oppfyller kravene til å få opplæring i mobilitet, nemlig elever eller barn med sammensatte vansker og elever som er svaksynte. Her følger den første.

hovedmålene for totaltilbudet (Elmerskog et al., 1993)

Dette indikerer endringene i forhold til tradisjonell mobilitetsopplæring. Endringene består også blant annet i at målgruppen er utvidet til å omfatte alle blinde og sterkt svaksynte uansett funksjonsnivå og tilleggsskader. Dette står i forhold til definisjonen som ble formulert i 1991 som inkluderer denne gruppen synshemmede:

«Målrettet aktivitet mot objekter i rom» (Storliløkken, Martinsen & Landrø, 1991).

Senere er en utvidet form av denne blitt mer brukt:

«Målrettet aktivitet mot objekter, ting og hendelser i rom» (Tellevik et al. 1998). Metodikken medfører bruk av strukturering som et middel i den totale opplæringsituasjonen (Elmerskog et al. 1993).

Den sterke betoningen av målstyring innenfor før-lighetsopplæring, har gjort at kartlegging av eleven er svært nødvendig og må ha en meget sentral plass i starten og underveis i hele arbeidsprosessen. Metodikken medfører bruk av strukturering som et middel i den totale opplæringsituasjonen.

Hos mennesker som ikke har en aktiv bruk av kommunikasjon vil sannsynligheten for manglende oversikt over dagen være stor. Derfor vil et viktig tiltak være å skape forståelse og oversikt. For å kunne bygge

opp en aktiv bruk av kommunikasjon for denne gruppen, vil en høy grad av strukturering være nødvendig. Dette gjøres gjennom gjentagelse, som fører til gjenkjenning, som videre er med på å bygge opp forventning, som igjen igangsetter initiativ (Martinsen og Siverts, 1990, Nyheim mfl., 1997). Synshemmede barn med sammensatte vansker har ofte et stort behov for strukturering for å imøtekomme behovet for oversikt og forutsigbarhet. Det er seks hovedgrunner til å foreta en slik strukturering.

Strukturens betydning:

- Gi barnet bedre oversikt over hva som skal skje i løpet av dagen
- Fremme funksjonell aktivitet og øke aktivitetsnivået for barn som er passive
- Hjelp nærpersoner til å vite hva de skal gjøre
- Bruke strukturen som et verktøy i opplæringen
- Regulere barnets oppmerksomhet og våkenhet
- Gi større mulighet for felles oppmerksomhet

Oversikt over aktiviteter og forflytninger hjelper barnet til å vite hvilken aktivitet det skal delta i. Denne oversikten kan blant annet barnet få ved bruk av dag-tavle som ved symboler eller bilder viser hovedaktivitetene gjennom en dag. Forflytningene kan settes opp som mobilitetsruter eller gjennomføres etter oppsatte kjøreregler for kjøring av rullestol. Dette gjøres ved at aktiviteter og forflytninger gjentas noenlunde likt fra gang til gang. Strukturering blir her et viktig redskap.



Strukturene kan legges på flere nivå: rammestruktur, situasjonsstruktur og holdepunkter. Det er barnets funksjonsnivå og kunnskapen til nærpersonene som er avgjørende for hvilken grad av strukturering en velger (Husby mfl., 1992).

RAMMESTRUKTUR

Rammestrukturen er inndelingen av de ulike situasjoner som dagen består av. Dette er situasjoner som gjentar seg med faste mellomrom fra dag til dag. En timeplan som lister opp hovedaktivitetene i en skoledag er et eksempel på en rammestruktur, og kan for de fleste mennesker være en hjelp til å få oversikt over hva dagen inneholder. En godt planlagt rammestruktur kan gi barn med sammensatt problematikk en oversikt over hva som skal skje og en dannelse av forventningsreaksjoner (Martinsen og Siverts, 1990).

Mobilitetsopplæringen for en blind med sammensatte vansker bør være en del av et totaltilbud.

SITUASJONSSTRUKTUR

Situasjonsstrukturen er de forskjellige situasjonene eller aktivitetene som en rammestruktur er satt sammen av. Hver aktivitet har sin spesielle oppbygging. Det er dette som kalles en situasjonsstruktur. Situasjonen lunsj er en aktivitet i rammestrukturen på skolen. Denne situasjonen har også sin struktur. Dette kan for eksempel være å synge bordvers, ta opp matboks, åpne den, skjenke drikke, spise og drikke, legge matboks tilbake i sekken, kaste drikkekartong og synge takk-for-maten-sang. En slik strukturert aktivitetsskjede vil kunne hjelpe barnet til å forstå og gi oversikt over de enkelte situasjoner dagen består av (etter det, kommer det og så kommer det...). I en slik kjede vil strukturen føre til at en delaktivitet blir en markør for den som følger etterpå. Høy grad av strukturering gir en oversikt som gjør det mulig å være systematisk. En strukturert aktivitetsskjede gjør det lettere for nærpersonen å finne ut hva barnet forventer og sjansen for overfortolkning av initiativ fra barnets side blir større (Vollan og Nyheim, 2001)

«En fastlagt og telt situasjonsstruktur gir et verktøy som gjør det mulig å drive opplæring mer effektivt» (for den som skal stå for den) (Martinsen og Siverts, 1990 s.14.).

HOLDEPUNKTER

«Holdepunkter er brukt om det nærpersoner og andre voksne bygger på når de mener å forstå hva et annet menneske kommuniserer, og når de mener at de selv er blitt forstått.» (Martinsen og Siverts, 1990, s.48).

Det er viktig å operasjonalisere disse holdepunktene. Det er utarbeidet en egen intervjuguide/mal som kan være nyttig (Vollan og Nyheim, 2001 s. 33). Under gis det eksempler på to typer holdepunkter.

a. Interesseområder (liker/liker ikke):

Denne informasjonen blir delt inn i områdene aktiviteter, objekter (leiker, kjøkkenredskaper etc.), mat og drikke. Ved å velge aktiviteter og markører/kjennermerker i en mobilitetsrute fra interesseområdene til brukeren, er dette med på å sikre motivasjon hos brukeren og sjansen for måloppnåelse og framgang blir større. Interesseområder forteller videre noe om personlighet hos brukeren. Noen liker fart og spenning mens andre liker kos og ro. Noen liker begge deler (Vollan og Nyheim, 2001).

b. Signalatferd:

Signalatferd er handlinger barna gjør som nærpersoner reagerer på og tillegger mening. For eksempel mimikk, emosjonelle uttrykk (forskjellig type gråt og smil, sint, irritert, glad, trist eller skuffet), kroppsholdninger, fysiologisk betinget atferd (epileptiske anfall, nysing, trøtthet, våkenhet- og stateavhengig atferd), bevegelser, gester og lyder. Barn med sammensatt problematikk har ofte signaler som er annerledes enn forventet (snur hodet bort for å lytte isteden for å se på voksnes ansikt). En grundig kartlegging bør ligge til grunn, slik at de voksne kan svare noenlunde likt og bli trygge i samspillet med barnet (Vollan og Nyheim, 2001).

STRUKTURER BYGGES OPP FOR Å BYGGES NED

Det er viktig å presisere at strukturen i seg selv, ikke er et mål, men et verktøy for å skape oversikt og forutsigbarhet. Det er derfor av avgjørende betydning at opplegget evalueres og justeres i takt med selv det minste utviklingsstrinn hos barnet, for å hindre strukturavhengighet.

Strukturavhengighet hos barnet og/eller personalet vil hindre utvikling, og skape stagnasjon (Martinsen og Siverts, 1990).

Ved kartlegging av personer med sammensatte vansker er det få standardiserte tester en kan bruke.

Intervjuguiden som nevnt under operasjonalisering av holdepunkter, blir da viktige hjelpemidler for å bli kjent med denne personen. Bevisstgjøring av forskjellige typer kompetanse er av overordnet betydning i dette arbeidet. Nærpersonene rundt barnet innehar en like viktig kompetanse som spesialpedagogen og veiledere utenfra (Vollan og Nyheim, 2001). Kompetansetypene som er beskrevet under understreker dette. Typer kompetanse (Vollan/Nyheim, 2003):

GRUPPESPELIFIKK KOMPETANSE

Dette er en type kompetanse som for eksempel Huseby og Tambartun kompetansesentre har på gruppen blinde og svaksynte, og som skal tilføres det lokale hjelpeapparatet med den synshemmede personen i sentrum.

INDIVIDSPESIFIKK KOMPETANSE

Omfatter kunnskaper om og erfaringer med spesielle særtrekk ved den enkelte person og personens miljø. Disse faktorene må det tas hensyn til når totaltilbudet lages og de spesifikke tiltakene settes i verk. Denne typen kompetanse innehar barnets nærpersoner og i noen grad det lokale hjelpeapparatet.

KULTURKOMPETANSE

Omfatter kunnskaper om nærmiljøets kultur og verdier. Denne type kunnskap eller kompetanse får man også gjennom nærpersoner og lokalt hjelpeapparat. Kulturkompetanse er også det å være seg bevisst den kulturen forskjellige fagmiljøer representerer. Vi blir farget av det fagmiljøet vi kommer fra. Vi kan lett bli premissleverandører for eget arbeid. Det kan være store kulturforskjeller mellom sosionomer, førskolelærere, synspedagoger, vernepleiere, psykologer og andre yrkesgrupper.

«Hæla i taket»

Med utgangspunkt i ovennevnte sentrale prinsipper og faktorer for mobilitetsundervisning, utformet vi et opplegg for Olav. Familien og personalet valgte å kalle prosjektet for «Hæla i taket».

Etter innledende samtaler med familie og personalet valgte de en liten sangstund som prioritert aktivitet for Olav. Sangstunden fikk navnet «Hæla i taket». Forut for sangstunden er det laget en mobilitetsrute fra avdelingen til rommet der sangstunden gjennomføres. Mobilitetsruta (kommunikasjonsrute) ble bygd med utgangspunkt i barnets kommunikasjonsnivå. Holdepunkter ble kartlagt der nærpersoners kompetanse er blitt tatt hensyn til. Aktiviteten er også valgt ut

fra denne barnehageavdelingens ståsted og målsetting samt Olav sine interesseområder.

Et mål er å gi bedre oversikt og forutsigbarhet slik at Olav skal vise forventning og initiativ ved at han kjenner igjen aktiviteten. Et annet mål vi ønsker å oppnå, er å ivareta blant annet hans interesser og signaler (holdepunkter) og gi ham en god opplevelse sammen med andre barn på avdelingen. Vi håper også at «Hæla i taket» skal gi de andre barna en fin opplevelse av det å være sammen med Olav.

Olav starter dagen med en sang i garderoben før avkledding av yttertøy. Etter dette kjører Olav inn til rommet sitt og henger opp dagtavla si sammen med en voksen. Symbolene på dagtavla er hentet fra Olav sine interesseområder (holdepunkter). Tavla viser hovedaktivitetene gjennom dagen (rammestrukturen). Når han er ferdig med tavla, tar han ned det første symbolet som er aktiviteten «HÆLA I TAKET». Den voksne sier: «Nå skal vi ha «Hæla i taket». Olav, vi må gå inn på avdelinga og hente barna» (så tidlig på morgenen er det aldri flere barn enn det er plass til).

Det kan være store kulturforskjeller mellom sosionomer, førskolelærere, synspedagoger, vernepleiere, psykologer og andre yrkesgrupper.

Deretter kjører de inn til avdelinga og spør barna om de vil være med på «Hæla i taket». Barna gleder seg til å være med. Aktiviteten slo an fra første stund og ble valgt ut fra Olav sine interesseområder fra de aktivitetene som (personalet mente) egnet seg best til samvær med andre barn. Derfor sier barna: «Ja, vi vil være med.» Olav, de andre barna og de voksne som er til stede stiller seg da opp og er klare til å starte.

Her kommer det en forflytning til Olav sitt rom. Denne forflytningen er hans prioriterte mobilitetsrute til prioritert aktivitet. I forhold til hans reaksjonstid og oppmerksomhetsretting er det lagt inn tre kjennemerker/markører fram til rommet der aktiviteten skal foregå. Dette er nærpersoninformasjon vi har skaffet via intervjuguiden som er nevnt tidligere. Kjennemerkene/markørene er plukket ut fra guttens interesseområder og blir ikke brukt i andre sammenhenger. Dette for å sikre varig interesse for markørene. Markørene blir også brukt sammen med kjente barnesanger som gutten liker (notert ned under interesseområder). Ruta er geografisk, men bygger samtidig på tidlig

kommunikasjon og samspill for å påvirke motivasjon, våkenhet og oppmerksomhetsretting i forflytningen. En voksen har ansvar for gjennomføringen. Det er flere voksne som kan opplegget og de veksler på hvem som har hovedansvaret. Dette for å forebygge sårbarhet med tanke på utskiftninger og eventuelle sykmeldinger.

For å kunne bygge opp en aktiv bruk av kommunikasjon for denne gruppen, vil en høy grad av strukturering være nødvendig.

Ruta starter med:

Nå går vi (henvendt til alle sammen) og har «Hæla i taket» på rommet til Olav. Først går vi til Edderkoppen (Lodden edderkoppleike i sterke farger som gutten liker godt). Olav kjører først. Det ventes på forventningssignal hos Olav. Når han har løftet hodet og ser mot edderkoppen, sier den voksne: «Nå skal vi synge Petter Edderkopp». Så synger de edderkoppsang. Den voksne markerer at nå er vi ferdig med Edderkoppen (bruker alltid tegnet for «ferdig»).

Den voksne sier at nå går vi videre til «Hæla i taket». «Nå går vi til trollet.» Så går de til trollet som er neste markør. Dette er en stangdukke som er gjemt nede i en pappholder i glade farger. Det ventes på forventningssignal fra Olav. Når han retter hodet og blikket mot trollet, tar den voksne (med innlevelse) ut trollet fra esken. Så synger de sangen om trollet i esken. Den voksne markerer at de er ferdige med trollet.

«Nå skal vi til rockemerket», sier den voksne. Markøren er en bjellekrans med mye lyd. Her venter den voksne til Olav retter seg mot markøren før sangen starter. Sangen er «Rockenroll – fiskeball». Den voksne markerer at sangen er ferdig.

«Nå går vi på rommet og har hæla i taket.» Forventningssignal fra Olav vises ved at han ser mot døra på rommet sitt. Så går alle på rommet og «Hæla i taket» begynner.

«Hæla i taket» (Sangstuden) inneholder:

- Olav ønsker velkommen sammen med assistenten sin og starter med en fast åpningssang.
- «Bro-bro-brille» – barna står i ring og holder hverandre i hendene. Olav sitter da i passe høyde i stolen sin og har et barn på hver side av seg.
- Sang med bruk av instrumenter – barna sitter på gulvet.

- Avslutning med «spamusikk» – alle barna ligger på matte og holder hverandre i hendene. Olav setter på den lysende stjernehimlen sin (lysnett i taket). Resten av rommet er mørkt.

Olav sier takk for i dag sammen med assistenten sin og ønsker dem velkommen igjen neste dag.

Når barna har sagt takk for denne gang, tar Olav symbolet til «Hæla i taket» og kaster i kurven for ferdige aktiviteter. (Så tar han ned symbolet for neste hovedaktivitet og fortsetter dagen).

Ved gjennomføring av aktiviteten tredje gang, begynte han å få klare forventninger både ved dagtavle, rute og selve aktiviteten. Det er få dager han ikke har gjennomført aktiviteten, selv om han i perioder er i dårlig form. Videoopptak gjort på dager der formen ikke er så bra, viser Olav ved sin kommunikasjonsform (signaler) at han har forventning og glede av aktiviteten. Både Olav og barna liker aktiviteten svært godt. Det har nå blitt litt venting på tur fordi aktiviteten er blitt populær på flere avdelinger i barnehagen. Olav viser helt klart ved sitt kommunikasjonssystem at han forstår og har forventninger til mobilitetsruta. Dette viser han blant annet med mer bevegelse på kroppen, han snur hodet mot kjennemerker, ser forventningsfullt på en voksen og smiler ekstra mye ved siste kjennemerke, som vi antar har med forståelsen av at snart starter «Hæla i taket».

Oppsummering og avslutning

Dette er en litt utradisjonell måte å drive mobilitetsopplæring på. Vi mener at det kan være med på å skape bedre oversikt og forutsigbarhet hos disse brukerne. Dette fører igjen til økt forventning og flere initiativ hos personer med sammensatte vansker. Det vil være forebyggende i forhold til passivitetsutvikling og hjelpe nærpersoner til felles oppmerksomhet i samspill, forflytning og prioriterte aktiviteter. Gjennomføringen av «Hæla i taket» og kjennskapet til Olav og andre med sammensatt problematikk, viser at mobilitetsopplæring kan gjelde hele gruppen blinde og svaksynte. Dette har vært morsomt. Det er også tilbakemeldingene vi har fått fra familien, personalet og administrasjonen ved barnehagen. ■

Referanser

- ELMERSKOG, B., H. MARTINSEN, M. STORLILØKKEN OG J. M. TELLEVIK** (1993). *Førlighetsopplæring. Mobility i en funksjonell sammenheng*. Tambartun kompetansesenter: Tapir Forlag.
- HUSBY INGDAL, S. OG M. NYHEIM, I. VANEBO OG A. VOLLAN** (1992). *Prosjektoppgave i Synspunkt nr. 3*. Melhus: Tambartun kompetansesenter, s. 02–31.
- MARTINSEN, H. OG B. E. SIVERTS** (1990). *Tegntrening og kommunikasjon. Opplæring av autister og andre språksvake mennesker*. Oslo: Gyldendal forlag.
- NYHEIM, M., E. BROMSTAD, M. STORLILØKKEN OG A. VOLLAN** (1997). Habilleringsarbeid i praksis. Et forslag til en arbeidsmodell. *Spesialpedagogikk*, 9, 3–13.
- NYHEIM, M. OG A. VOLLAN** (2003). «Hvorfor ikke ta foreldrekompetansen på alvor». *Autisme i dag*, 2, 32–35.
- STONE, J.** (1985). *Mobility for Special Needs*. Cassel.
- VOLLAN, A. OG M. NYHEIM** (2001). *Skape kommunikasjon hos kommunikasjonsvake barn*. Hovedfagsoppgave i spesialpedagogikk. Pedagogisk institutt, NTNU.

I NESTE NUMMER FØLGER EN ARTIKKEL AV DE SAMME FORFATTERNE OM «SVAKSYNTHET MED VEKT PÅ BRUK AV KIKKERT».

SPESIALPEDAGOGIKK

NYTTIG PÅ INTERNETT:

SPESIALPEDAGOGIKKS NETTSIDER

- Du kan bestille enkeltblader
- Du kan bruke søkerfunksjonen og finne ut hva som har stått om bestemte temaer og hva ulike forfattere har skrevet om
- Du kan få opplysninger om hvordan vi ønsker at artiklene skal utformes
- Du kan finne stillingsannonser
- Du kan abonnere på bladet

Adressen er: www.spesialpedagogikk.no

LYST TIL Å SKRIVE I SPESIALPEDAGOGIKK?

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

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

Ta gjerne kontakt via e-post:

arne.ostli@spesialpedagogikk.no

eller telefon 915 83 614

Spesialpedagogisk tilbud til barn og unge med Tuberøs Sklerose

Kunnskap er mangelvare

Tekst og foto: BITTEN MUNTHE-KAAS

FAKTA

Tuberøs sklerose

- Tuberøs sklerose (TS) er en sammensatt medfødt funksjonshemming.
- De fleste som har denne diagnosen har også epilepsi.
- Tilstanden skaper unormal cellevekst og dermed svulster i mange organer.
- Rundt halvparten av de som har diagnosen har utviklingshemning i varierende grad. Andre har autisme, emosjonelle vansker og andre former for atferdsforstyrrelser.
- Mange trenger et betydelig spesialpedagogisk tilbud i tillegg til sosial trening og medisinsk behandling.
- I Norge kjenner man nå til ca. 210 personer med TS, mens det statistisk sett skal være ca. 450. Mange forblir dermed underdiagnostisert.

Kunnskap om Tuberøs sklerose i forhold til spesialpedagogikk er mangelfull blant tjenesteytere. Myndighetenes manglende oppfølging av forskriften om Individuell plan er blant de største hindringer for en skole for alle. Dette får så store konsekvenser for kvaliteten på det pedagogiske tilbudet at det bør bringes opp på politisk nivå.

Dette er hovedkonklusjonene i kartleggingsprosjektet «En skole for alle?» som handler om pedagogiske tilbud til barn og unge med den sjeldne diagnosen Tuberøs sklerose. Prosjektet har vært finansiert av Utdanningsdirektoratet og vært ledet av cand. polit. og lektor Torbjørn Hodne som har lang pedagogisk erfaring knyttet til elever med lærevansker.

Hodne viser til at 38 familier er blitt dybdeintervjuet. – I alt 26 av dem har barn og unge med TS. Kun 48 prosent av dem hadde fått oppfylt retten til Individuell plan. Årsaken til at vi også tok med 12 familier med barn og unge med Downs syndrom, Nevrofibromatose og Tourettes syndrom var at vi ønsker å sammenlikne resultatene for å se på en mulig overføringsverdi. Undersøkelsen viste at familiene med barn og unge med Downs

syndrom er betydelig mer fornøyd med det pedagogiske tilbudet enn de andre familiene. Blant dem var det derimot ingen signifikante forskjeller.

«Vi alene vite»

– Noe av det familiene er mest opptatt av er at tjenesteyterne ikke klarer å gå inn i de spesielle problemene som er knyttet til TS, fortsetter Hodne. Som minner om at Tuberøs sklerose i de fleste tilfeller både fører til kroniske lidelser og utviklingshemning. – Tjenesteytere overfokuserer primært på de delene av TS-diagnosen som er knyttet til kunnskaper de selv har. Hele 63 prosent av familiene opplever tjenesteyternes «vi alene vite»-holdning som en avvisning. Dette skaper i sin tur problemer med å få oppfylt retten til Individuell plan. Tjenesteyterne overfokuserer i tillegg først og fremst på atferdsproblematikken – fremfor å se på andre sider som er viktigere i forhold til for eksempel den enkeltes kognitive utvikling.

Mange tjenesteytere er dessuten lite villige til å se på gode pedagogiske løsninger som utløser krav om ekstra ressurser. Det er i hovedsak de pårørende som er pådriverne for at deres barn eller ungdom med TS

Hvis kravene til innholdet i en Individuell plan blir oppfylt, vil det være en form for garanti for at vi får en skole for alle, sier Torbjørn Hodne.



skal få spesialpedagogiske tilbud. I undersøkelsen kom det for øvrig også fram at selv om kommunen hadde oppfylt forskriften om Individuell plan, så var en Individuell opplæringsplan ikke en del av den.

Kartleggingen viser i tillegg klare sammenhenger mellom kvaliteten på tjenestene og utarbeidelse av Individuell plan. Samme tendenser gjør seg også gjeldene for familiene med personer med Tourettes syndrom og Nevrofibromatose. I alt fem av prosjektfamiliene hadde søkt juridisk bistand for at deres barn eller ungdom skulle få et bedre opplæringstilbud. Ingen hadde gått til søksmål. Men med støtte i rådene fra advokat fikk de stort sett gjennomslag for sine krav om bedre pedagogisk oppfølging med utgangspunkt i Individuell plan.

Fragmenterte tilbud

– Vi oppfordrer derfor personer med TS om å skaffe seg forskriften for Individuell plan og kreve en detaljert IP der den individuelle opplæringsplanen er en integrert del, presiserer Torbjørn Hodne. Han viser til at så lenge kommunen ikke har oppfylt sin plikt om å utarbeide en IP, er det heller ingen koordinerende enhet i kommunen som har ansvar for helheten i den enkel-

tes tilbud – som dermed blir tilfeldige og fragmenterte.

– Ettersom stadig flere får TS-diagnosen tidlig, blir det lagt sterk vekt på de medisinske sidene ved diagnosen. Dermed er det kommunens helsepersonell som er sterkest på banen. Det er likevel om å gjøre at de pedagogiske tilbudene starter allerede i barnehagen. I dag går fokuseringen på det medisinske på bekostning av det pedagogiske. Årsaken ligger trolig i mangelen nettopp på helhetstenkning som en lovfestet Individuell plan representerer, mener Hodne.

– Tjenesteyterne må derfor sette seg inn i alle sider ved brukerens livssituasjon når retten til en IP oppfylles. Det gjelder både de medisinske, pedagogiske og sosiale sider. Styrket informasjon til foresatte om lovfestede rettigheter, og støtte i arbeidet med å fremme slike krav, vil være et viktig premiss for å komme videre. Hvis koordinatoren som da blir oppnevnt oppfyller kravene til innholdet i en IP, vil det være en form for garanti for at vi får en skole for alle, sier Torbjørn Hodne.

De som vil vite mer...

De som vil vite mer om ovennevnte kartlegging, kan lese den grundige og informative rapporten om prosjektet i et spesialnummer av «Kvarten» som er medlemsbladet til Norsk Forening for Tuberos Sklerose. Bladet kan fås ved henvendelse til Torbjørn Hodne som også er redaktør. Han treffes på telefon 38 28 76 27/ 90 56 67 10 eller e-post torb-ho@online.no

Relasjonen og samtalen i et forsterket foreldresamarbeid

Denne artikkelen omhandler samtalen og bruk av ulike teknikker for å få til et verdifullt og likeverdig samarbeid med foreldre. Samtalen kan innholde mange faktorer og muligheter som er verdifulle for å oppnå kvalitet i arbeidet omkring et barn.



av KJERSTI
HAFSTAD TVEIT

Kjersti Hafstad Tveit er allmennlærer med videreutdanning i spesialpedagogikk. Hun studerer nå Spesialpedagogikk 2 ved Høgskolen i Sør-Trøndelag. Hafstad Tveit er ansatt ved Åsheim barneskole i Trondheim.

Når et barn tydelig viser med væremåten sin at noe er galt, er det mange måter å se situasjonen på. Tradisjonelt har man valgt å se på barnet som problemet, og satt inn ulike individuelle tiltak. Dette synet har derimot snudd, og det råder i dag en tenkning som er mer helhetlig. I denne artikkelen vil jeg fokusere på en hjelpesituasjon i skolesammenheng fra en helhetlig innfallsvinkel hvor det er naturlig å gå til miljøet rundt barnet som strever for å finne løsninger, like mye som å gå til barnet selv. I dette ligger det en tanke om at dersom miljøet rundt barnet forandrer seg, vil også barnet følge etter og forandre sin egen atferd som et resultat eller «svar» på de nye signalene miljøet sender. På denne måten tror jeg mange barn kan bli spart for stigmatisering av ulike typer, og i neste omgang ekskludering fra fellesskapet som et resultat av tiltak retta inn mot enkeltbarnet.

Som en del av barnets miljø, er foreldrene som oftest de nærmeste. Det er derfor sannsynlig å tro at om hjelpeapparatet jobber tett med foreldrene, og de sammen får til en endring i det nærmeste miljøet til barnet, er det stor sjanse for at barnet responderer

på den gitte endringen. Spesialpedagogen er i mange sammenhenger en naturlig samarbeidspartner både fra skole- og hjelpeapparatet, enten det er snakk om hjelp direkte fra den aktuelle skolen eller barne- og familietjenesten. Jeg har derfor valgt å konsentrere meg om det samarbeidet som skjer mellom foreldrene og spesialpedagogen, da jeg mener det har stor betydning for hva som skjer videre med barnet.

Når foreldre velger å be om hjelp for å løse en vanskelig situasjon, ligger det i kortene at det er en endring de er ute etter. Dersom det er barnets atferd de opplever som problemet, vil endring av denne være et naturlig mål for den forestående prosessen. Det er mange veier til Rom, noen kanskje bedre enn andre. I medisinsk tradisjon er konsultasjonen og terapien vanlige former å organisere møtet mellom foreldre og hjelper på. For spesialpedagogen mener jeg det er naturlig å se på endringsprosessen som et samarbeid med foreldrene. Partene er da mer likeverdig stilt, og foreldrene kan gå med hevet hode ut av prosessen og kjenne på at de har bidratt betraktelig for å hjelpe sitt eget barn. Dette er også av stor verdi med tanke på



«langtidseffekten» av endringen (Lassen, 2002). I et likeverdig samarbeid har partene ulik kompetanse som verdsettes likt og utfyller hverandre. I dette tilfellet vil foreldrene være eksperter på eget barn og sin egen situasjon. De kjenner også deres egen og barnets historie. Spesialpedagogen kan på sin side si noe om strukturert arbeid med problemer, og kan veilede prosessen fra problem til løsning ut fra ulike prinsipper.

I et slikt samarbeid kan man ta i bruk ulike redskap eller teknikker for å komme til målet. I denne artikkelen velger jeg å fokusere på samtalen som et slikt samarbeidsverktøy. Jeg mener at samtalen omhandler så mange faktorer og muligheter som er verdifulle for å oppnå et likeverdig samarbeid. Det er i samtale med andre at vi danner relasjoner og dermed skaper et tillitsforhold. I et tillitsforhold er det lettere å kaste stoltheten og skammen, og utgangspunktet for endringsprosessen er atskillig sterkere. Så langt i mitt yrke som lærer, er det i de tilfellene jeg har kjent den gode relasjon mellom meg og de aktuelle foreldrene, at jeg føler jeg virkelig har greid et kvalitetssamarbeid omkring et barn. Denne gode følelsen, eller «kjemien»,

har ikke alltid vært umiddelbart til stede. Derfor har jeg en tro på at relasjonsbygging over tid vil skape helt andre utgangspunkt for problemløsning, enn om man ikke er bevisst på denne faktoren i en samtale og et samarbeid.

Problemstillingen blir derfor som følgende:

Samtalen er et viktig redskap i samarbeidet mellom foreldre og spesialpedagog.

Hva er det ved den gode og nære samtalen som gjør at den kan være det som skal til for å løse vanskelige utfordringer for et barn?

Hvordan kan en slik samtale brukes for å gjennomføre en endringsprosess?

Videre vil jeg se nærmere på samtalen som verktøy for å hjelpe barnet som strever. Samtalen i seg selv har ulike kvaliteter jeg mener er aktuelle. Jeg vil belyse dem ut fra hva de har å si for en målrettet prosess som skissert i problemstillingen. Aktuell teori vil si noe om hvorfor jeg anser de ulike kvalitetene som viktige. I drøftingen vil jeg se på de samme faktorene jeg belyser

i teoridelen, men vil sette dem mer i sammenheng med selve problemløsningsprosessen, og peke på hvordan samtalen og dens faktorer på én måte kan føre oss til Rom. Til slutt vil jeg gi noen avsluttende kommentarer hvor jeg retter blikket framover og ser på hva denne artikkelen finner av ubesvarte spørsmål som kan være interessante å se nærmere på av andre eller ved en senere anledning.

Når foreldre velger å be om hjelp for å løse en vanskelig situasjon, ligger det i kortene at det er en endring de er ute etter.

Teoretisk forankring

Som nevnt innledningsvis, vil jeg i denne artikkelen se på hvordan man kan løse en vanskelig situasjon ut fra et helhetlig perspektiv. Det er mange teorier som bygger opp under denne innfallsvinkelen. Jeg vil her fokusere på teorier som sier noe om grunnlaget for selve arbeidsprosessen fra problem til løsning, og det vil derfor føre for langt å gå i dybden på de overordnede teoriene for innfallsvinkelen. Jeg vil likevel kort nevne Meads tanker om hvordan personligheten og selvet utvikles. Som et resultat av andres respons på vår atferd danner vi oss et bilde og oppfatning av oss selv (Stensaasen og Sletta, 1993). Dersom «de andre» endrer måte å reagere på ovenfor barnet som strever, vil barnet etter hvert speile denne atferden og tilhørende oppfatning. Dette resulterer etter hvert i en endring av oppfatningen av seg selv og dermed atferd. I gitte situasjoner har vi gitte oppfatninger av oss selv, og oppfører oss slik det er forventa av andre eller oss selv. Rosenberg snakker om betydningsfulle andre som personer som er viktige for barnet, og som dermed har stor betydning og innvirkning på utviklingen av selvet og atferden (ibid). Det kan blant annet på dette grunnlaget begrunnes at det gir mening å arbeide med personene og miljøet rundt et barn som strever for å endre den vanskelig situasjonen for barnet.

Rådgivning

Når foreldre kommer til spesialpedagogen på skolen for å få hjelp i en vanskelig situasjon, kan denne forholde seg til situasjonen og foreldrene på ulike måter. Det finnes mange definisjoner av rådgivning, og jeg har valgt å la Lassen legge føringer for hva jeg legger i begrepet:

Rådgivning er en kommunikativ prosess mellom to eller flere mennesker hvor samspillet er definert i klare rammer med hensyn til forholdets karakter, dets innhold og tidsbegrensning. Målet rådsøker(e) arbeider mot er den styrende faktor i rådgivningsprosessen. Arbeidet for å nå målet blir rådgivningsprosessen. Å nå mål og delmål blir resultatet av selve rådgivningen (Lassen, 2002: 26).

Selve rådgivningsprosessen det her er snakk om, kan arte seg forskjellig ettersom hvordan man definerer sin rolle som spesialpedagog i forhold til foreldrene som ber om hjelp. Dette viser seg som ulike former for rådgivning innen rådgivningsteorien (direkte rådgivning, veiledning og konsultasjon). Felles for dem alle er at noen ber en annen om hjelp, og dermed anses hjelperelasjonen som frivillig. Det er også hjelpsøkers ansvar å gjøre den nødvendige endringen man kommer fram til. Derimot er det rådgiverens ansvar å lede og tilrettelegge prosessen best mulig i forhold til målsettingen, og framstå som et eksempel på hvordan man kan forholde seg til en slik prosess (Lassen, 2002).

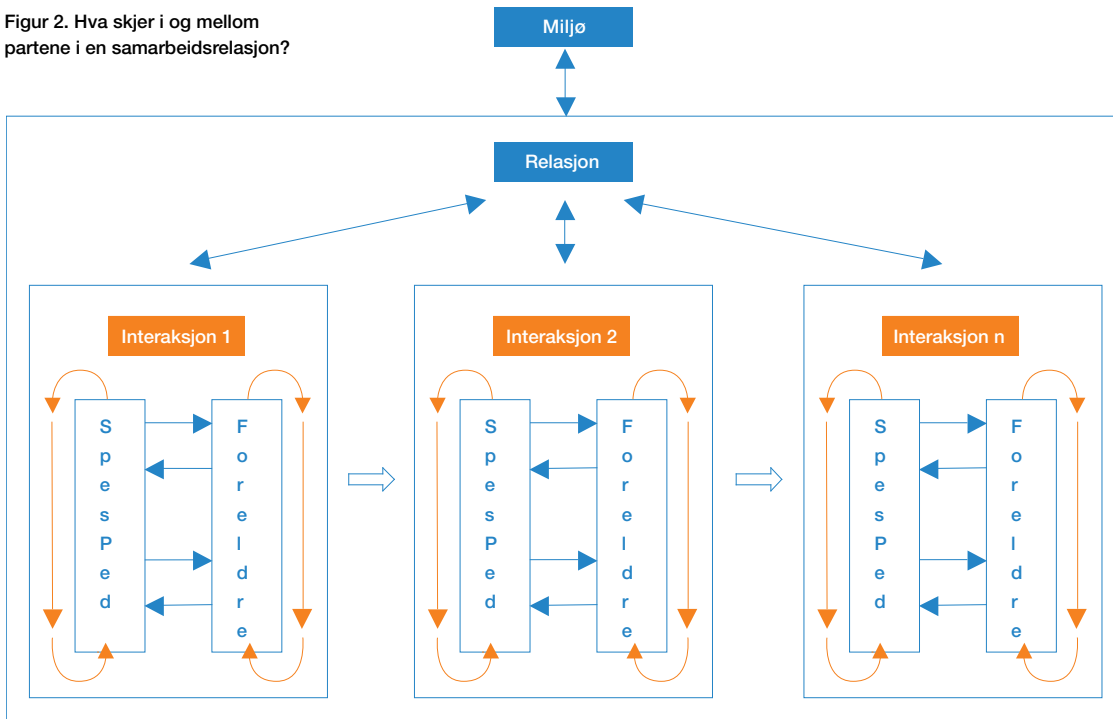
I denne sammenhengen er det konsultasjonen som ligger nærmest den arbeidsformen jeg mener er aktuell. Jeg velger derfor å belyse konsultasjon i denne artikkelen. Noe annet vil bli å gå utenfor rammene jeg har til rådighet. Ved rådgivning som konsultasjon er det, som i vårt tilfelle, en rådsøker som søker hjelp på vegne av en tredjepart (Lassen, 2002). Altså; foreldrene oppsøker en spesialpedagog for å få hjelp til å løse en vanskelig situasjon for barnet sitt. På denne måten jobber man indirekte med barnet det gjelder. Man benytter blant annet de betydningsfulle andre (foreldrene) for å endre situasjonen, i håp om at en situasjonsendring fører til atferdsendring hos barnet (jf. Mead og Rosenberg). Dette kan illustreres ved en modell som Tharp og Wetzel kaller The Triadic Model (Lassen, 2002). Jeg har i min framstilling valgt å tilpasse navnet i hver sirkel til denne artikkelen og hva den dreier seg om, for å belyse nettopp dette.



Figur 1. Samarbeidsrelasjon med utgangspunkt i The Triadic Modell av Tharp og Wetzel.

Denne modellen er laget ut i fra et behavioristisk ståsted, som kan forklare hvorfor det i den originale

Figur 2. Hva skjer i og mellom partene i en samarbeidsrelasjon?



modellen bare er en pil fra spesialpedagogen og til foreldrene. Denne måten å forholde seg til foreldrene på mener jeg blir for snever i denne sammenhengen. For å oppnå en optimal samarbeidsprosess er man avhengig av at foreldrene føler de kan bidra med noe og gjøre prosessen om til sin egen. Derfor har jeg valgt å legge til en ekstra pil i modellen (rød pil). Hva som gjør dette gjensidige forholdet mellom spesialpedagogen og foreldrene så viktig for prosessen, vil jeg komme nærmere tilbake under omtalen av relasjoner og samtaler.

Spesialpedagogen vil i en rådgivningsposisjon ha mange roller. Det vil nok forventes av foreldrene at han er ekspert på ulike områder. Han kan være ekspert på faglige og prosessorienterte områder. Å være innovatør er ofte nødvendig i søken etter nye muligheter og løsninger. Til slutt er det i slikt arbeid ofte nødvendig at noen koordinerer arbeid på tvers av ulike hjelpeinstanser (Lassen, 2002).

Partenes roller og forhold til hverandre

Jeg har tidligere nevnt at jeg vil fokusere på relasjonen og samtalen som de viktigste verktøy for å løse en konfliktfylt situasjon. Ask og Gorseth (2004) sier at når Hinde skal forklare hva en relasjon er, mener han man må inkludere det som skjer inne i hver enkelt person i samspillet. I samarbeid med foreldre er det ikke

uvesentlig for samarbeidet hvilke kognitive og affektive aspekter som er aktive eller passive hos partene.

Når to eller flere parter kommuniserer med hverandre, foregår det i følge Hinde en interaksjon. Det er det verbale språket som er dominerende, men kroppsspråket gir ofte nyttig tilleggsinformasjon både når det gjelder kognitive og affektive budskap. Når en interaksjon mellom foreldre og spesialpedagog blir gjentatt flere ganger, vil dette etter hvert føre til at en relasjon dannes. Dette kan illustreres ved følgende figur: Denne figuren tar utgangspunkt i Hindes teori (Ask og Gorseth, 2004), men jeg har tilføyd piler som viser den prosessen som hele tida skjer inne i hver enkelt person i interaksjonen. Jeg mener det er vel så viktig å påpeke disse prosessene som samspillprosessene.

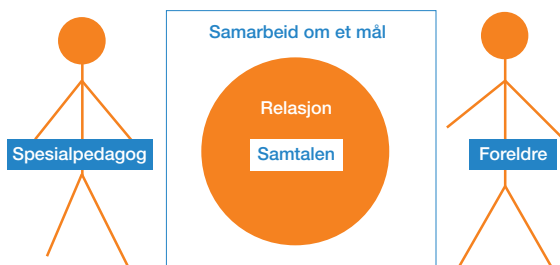
Det vil føre for langt å se nærmere på det som foregår inne i hver enkelt person (selvet) i interaksjonene, selv om det er høyst relevant. Jeg har derimot valgt å se nærmere på hva en relasjon innebærer og hvilke muligheter relasjonen og interaksjonen har for et godt samarbeid om et problem.

En relasjon dannes over tid som følge av gjentatte interaksjoner/møter mellom foreldrene og spesialpedagogen. Relasjonen er med andre ord en prosess. Med et perspektiv som ser relasjonen som en del av en større helhet, skjønner vi at denne helheten må ha noe å si for utviklingen av selve relasjonen.

Miljøet påvirker relasjonen og motsatt, samtidig som personene påvirker hverandre. I personene er det også indre personlige prosesser som igjen gjør seg synlig/ gjeldende i interaksjonene og i forhold til miljøet. Alt påvirker alt. Dette viser at en relasjon er noe dynamisk. Det foregår hele tida en utvikling.

Samtalen som verktøy

I en samarbeidsrelasjon som denne artikkelen tar for seg, er det naturlig at samtalen er svært sentral. Jeg vil illustrere hvordan disse elementene forholder seg til hverandre med følgende figur:



Figur 3. Samarbeidsrelasjonen og dens innhold i et forsterka foreldresamarbeid.

Når jeg nå tar for meg samtalen, representerer den mye av teorien som i litteraturen presenteres som interaksjoner. Det er nettopp samtalen som holder interaksjonen i gang, som igjen er det som fører fram til en relasjon. Samtalen er med andre ord drivkraften til relasjonen (Ask og Gorseth, 2004) og dermed nøkkelen til løsninga på det aktuelle problemet. Grovt kan vi dele samtalen inn i to hovedkomponenter; det verbale språket og det ikke-verbale språket. Når det gjelder verbale ytringer, må en tenke på innholdet i det man sier. Måten det blir sagt på kan igjen endre forståelsen av innholdet selv om ordene i og for seg er identiske. Dette innebærer ordvalg, intonasjon og betoning. Det nonverbale språket omhandler gester hos partene, ikke-verbale signal som f.eks. mimikk, kroppsholdning, partenes oppførsel, fortrolighet og tillit (Lassen, 2002).

Ask og Gorseth (2004) presenterer i sin bok flere aspekt ved relasjoner som Hinde mener er viktige. Ett av disse punktene handler om resiproke og komplementære interaksjoner. Resiproke interaksjoner finner sted når det er et jevnt forhold mellom samtalepartene. Når foreldre hjemme snakker om barnet og situasjonen de befinner seg i, er de (mest sannsynlig) «likeverdige». Derimot vil en samtale mellom en

spesialpedagog og foreldre være komplementær. Der er forholdet ujevnt, og det er opplagt at den ene parten kan mer om et felt enn den andre. I vårt tilfelle har spesialpedagogen faglig kunnskap på sitt arbeidsfelt, mens foreldrene er eksperter på sitt eget barn og sin situasjon. Partene utfyller hverandre.

Felles forståelsesgrunnlag

«Sosial persepsjon er prosesser som foregår mer eller mindre kontinuerlig når vi forsøker å forstå menneskene rundt oss og dem vi er i direkte samspill med» (Stensaasen og Sletta, 1993: 98). Hinde snakker om persepsjon i interaksjoner (Ask og Gorseth, 2004). For å ha et best mulig utgangspunkt for en god samarbeidsprosess er felles forståelse av situasjonen en forutsetning (Lassen, 2002). Hinde viser noen tankemodeller som konkretiserer dette. Jeg synes de er så gode, at jeg velger å gjengi dem her. Vi kan stille oss spørsmål som; forstår A B slik som B «egentlig» er? Dvs. ser A B slik som B ser seg selv? Forstår A B? Videre kan vi tenke at føler B at A ser han slik han ser seg selv? Føler B seg forstått? Dette er en grunnforståelse som bør ligge i bunnen for enhver prosess med en konflikt, uenighet eller diskusjon. Det må være enighet på dette feltet for å gå likeverdig videre i prosessen, og det er avgjørende for å bygge en god relasjon (Ask og Gorseth, 2004). Denne teorien blir satt i perspektiv når litteraturen fremmer den dialogiske samtalen som en forutsetning for en god relasjon (ibid.). Denne samtaleformen stiller partene likeverdige, og man fører samtalen i begge perspektiv. Skal dette føre frem, ligger det i kortene at foreldrene må ha en god forståelse av hvordan spesialpedagogen oppfatter problemet. Likeledes må spesialpedagogen like godt forstå hvordan foreldrene opplever situasjonen.

Ut i fra det jeg har belyst fram til nå, kan vi, ved å se på det Ask og Gorseth (2004) refererer fra Kilingmo, oppsummere hva dette vil si for spesialpedagogens arbeid i slike situasjoner. For å oppnå optimale prosesser, må spesialpedagogen ha en interessert, undrende og lyttende holdning ovenfor foreldrene og saken. Dette må bekreftes gjennom samtalen. Samtidig skal spesialpedagogen ha en saklig og løsningsorientert holdning.

Prinsipiell grunnholdning

Albert Bandura er en teoretiker med røtter i sosial læringsteori. Han er opptatt av at mennesket skal oppnå en faglig tro på seg selv – en faglig selvtilitt til å utføre ulike handlinger. Dette fenomenet kaller han «self-efficacy» (Busch, 1994). I vår sammenheng vil dette si at

et delmål for spesialpedagogen vil være at foreldrene oppnår en faglig selvtilitt til å hjelpe barnet sitt og faktisk gjøre de endringene som man i fellesskap kommer fram til. Bandura inkluderer begrepet motivasjon i sin teori (ibid). Dersom foreldrene føler en faglig dyktighet, vil motivasjonen til å utføre arbeidet en endring krever øke betraktelig. Denne teorien fører oss over til begrepet empowerment. Empowerment kan være både en prosess som fokuserer på mestringsopplevelser, men kan også være et mål i seg selv som et resultat av en prosess. Det humanistiske synet om at «alle mennesker har iboende krefter som kan bygges på, og som gir muligheter til videreutvikling» (Lassen, 2004:146), danner grunnlaget for uttrykket. Ved å benytte empowerment som prinsipp i et samarbeid, vil en fokusere på sterke sider hos alle parter og sette lys på det man mestrer. Partene kan lære av hverandres styrker og oppnå egen og felles kompetanseheving (Lassen, 2002).

Drøfting

En dag møtte jeg den gamle klassestyreren min fra ungdomskolen. Det var trivelig å møte han. Det er sikkert 15 år siden sist. Han var en lærer jeg så opp til og likte veldig godt. Da vi gikk hver til vårt etter 10 intense samtaleminutter, ble jeg gående og reflektere over klassen jeg gikk i den gangen sett fra min nåværende synsvinkel som spesialpedagogikkstudent. Det var en spennende tankereise. Ingen skal komme og si at det var en «enkel» klasse jeg gikk i. De pedagogiske utfordringene sto i kø. Etter hvert dukka den ene episoden opp i tankene mine etter den andre. Med pensumbriller på var det spennende å huske hvordan læreren løste de ulike situasjonene. Jeg kan ikke huske mye tilsnakk og høy stemmebruk, enda jeg vet de atferdsmessige utfordringene var mange og store. Samtidig kan jeg heller ikke huske en skolehverdag med mye støy og uro. Jeg stussa lenge på det der mens jeg gikk videre. Samtidig slo det meg at jeg på alle måter følte meg sett av læreren i klassen, på tross av at jeg på den tiden var en stille og skoleflink elev som lett kunne forsvinne i massen. Jeg vet at mange av klassekameratene mine strevde med det faglige og hadde tilrettelagte oppgaver. Men det var svært sjelden at noen ble «tatt ut» av timen. Hvordan læreren min faktisk jobba med denne klassen og hvilken tilnærming han brukte for å løse eller forebygge problemer, kommer jeg ikke inn på i denne artikkelen. Men jeg har i løpet av dagens grublinger kommet fram til at dersom læreren valgte å jobbe med denne klassen ut fra en systemisk tilnærming, dvs. at han fokuserte på å arbeide tett og

direkte med den enkelte elevs foreldre eller foresatte i tillegg til god klasseledelse, kan skolehverdagen faktisk oppleves slik for en medelev og til dels også eleven det gjelder. Å rette fokus mot de betydningsfulle andre, som i denne sammenhengen kan være både foreldre og klassekamerater, kan være en god måte å jobbe med utfordringer på. Bildet som danner seg blir et helt annet enn om tiltakene hadde vært retta direkte inn mot enkeltelevne.

Holdninger, forhold og roller mellom foreldre og spesialpedagog

La oss tenke oss at et foreldrepar i den gamle klassen min henvendte seg til skolen og klassetrinnets spesialpedagog for å få hjelp i en vanskelig situasjon. Det er ikke uten betydning hvordan læreren og spesialpedagogen møter disse foreldrene de første gangene. Dersom foreldrene blir møtt med en positiv og respektfull holdning, kan mye godt være gjort i forhold til en lengre og dypere samarbeidsrelasjon. Når det er foreldre som kanskje føler de ikke makter sitt eget barn eller de ser at deres barn er en utfordring for skolen, kan det være vanskelig nok å ta skrittet og be om hjelp. Det gjør noe med oss når vi møter trygge, stødige og vennlige mennesker i det vi presenterer et problem som gjerne er vanskelig følelsesmessig. Det kan kjennes lettere, rettere og tryggere å dele bekymringene med spesialpedagogen. Følelsen av å brette ut familiens privatliv, fokusere negativt på barnet og presentere seg selv som udugelige foreldre blir forhåpentligvis mindre. Greier spesialpedagogen å opptre respektfullt, positivt og likeverdig ovenfor foreldrene, tror jeg mye av skammen ved å ikke lykkes som foreldre, vil forsvinne. Det blir på den måten også mye enklere å gå inn i den første fasen for samarbeid og problemløsning. I en trygg relasjon er det lettere å være ærlig og tilstrekkelig åpen om situasjonen, samtidig som man greier å finne grensen for hvor åpen man skal være.

Utgangspunktet for enhver problemløsningsprosess vil være å få en felles grunnforståelse av situasjonen (Lassen, 2002). Med de overstående holdningene og tankene i bunnen, mener jeg oddsene for en god grunnforståelsesprosess er på topp. Det er spesialpedagogen som har ansvaret for samarbeidsprosessen helt fra starten av, og mye avhenger av hvordan denne spiller sine kort, uansett utgangspunkt og holdning foreldrene gir uttrykk for. Er foreldrene negative til det meste og virker umulige å få til noe konstruktivt med; ja, da tenker jeg at det er spesialpedagogens oppgave å bidra til at de snur og endrer holdning. Ved selv å vise evne til nytenkning og alternative måter å se saken på,

kan man bidra til at foreldrene utvider sine tankemønstre og etter hvert endrer holdning. Med en interessert, undrende, åpen og anerkjennende holdning, tror jeg det blir lettere for spesialpedagogen å stille de rette spørsmålene, for til slutt å se saken ut fra foreldrenes perspektiv. På denne måten vises kompetanseforskjellen som faktisk er til stede mellom partene. Spesialpedagogen ønsker at alle parter skal kjenne at de er i et likeverdig samarbeidsforhold på den måten at alle betyr like mye for saken. Det handler om selvfølelse. På den andre siden er det en «faglig» kompetanseforskjell. Foreldrene er eksperter på sin familie, sin situasjon og sin historie. Spesialpedagogen kan noe om hvordan man får store problemer til å virke som overkommelige utfordringer. For å komme velberga til Rom er man avhengig av begge «kunnskapsleirene». Figur 1 (s. 46) framstiller det jeg har beskrevet til nå. Som jeg poengterte ovenfor, er det viktig for grunnforståelsen, og dermed hele samarbeidsprosessen, at

hvordan spesialpedagogen uttaler seg og forholder seg. Det er mennesker vi har med å gjøre, og vi består av både kognitive tanker og et rikt følelsesregister. Disse faktorene har, som vist i figur 2, igjen innvirkning på interaksjonene og til slutt hele relasjonen. Jeg vil anta at spesialpedagogen har tapt løpet dersom det ikke-verbale språket og den grunnleggende holdningen sier noe annet enn de verbale ordene. Som tilhørere vil foreldrene mest sannsynlig oppfatte dette skillet, og forvirring og utrygghet kan lett bli resultatet.

Det gagner på ingen måte barnet som er det egentlige «målet» for samarbeidet. Denne tvilen og utryggheten vil skinne gjennom i hjemmet der foreldrene møter barnet, og den ønskede effekten av foreldresamarbeidet uteblir. *Når samhandlingen mellom det verbale og det kroppslige språket hos spesialpedagogen svikter, fører det til utrygghet og skepsis hos foreldrene.* Dette kan medføre at den sterke og gode relasjonen slår sprekker, eller den vil ikke oppstå i det hele tatt. Uten den gode relasjonen vil man heller ikke oppnå den gode samtalen som vi trenger for å komme til Rom. For det henger sammen. I en god relasjon hersker det trygghet og åpenhet. Det i seg selv tror jeg fører til et større samsvar mellom ordene vi bruker og det ikke-verbale språket. Er man kommet så langt, tror jeg både spesialpedagogen og foreldrene kan benytte den affektive delen i seg for å finne ut om ting som kommer fram stemmer eller ikke. Vil det vi snakker om nå være aktuelt for vår situasjon? Kan det ligge en (for)løsning i det motparten sier? Er man trygg nok, tror jeg veien via «magefølelsen» er en kvalitetssikring. Da inkluderer man hele mennesket i prosessen. For det er ikke til å stikke under en stol; foreldre har mange følelser for barna sine! Samtalen blir så viktig i denne sammenhengen fordi den har direkte adgang inn til de mekanismene i oss mennesker som kan endre oss, og i neste omgang føre til en forandring i miljøet rundt oss. Det er via ord og språk vi oppfatter og tolker signaler, både med den kognitive og den affektive delen av oss. Det er når tankene og følelsene settes i sving, og disse har kontakt med hverandre, at vi kan få ny innsikt og ny kunnskap. Dette viser hvilket fantastisk verktøy samtalen og relasjonen til sammen er. Men det viser også hvor lett det er å komme på feil kurs. Er man en dyktig skipper, kan sitt fag i navigering og er oppmerksom på gode leier og mulige skjær, da kommer man til slutt til Rom.

Veien til rom

I arbeidet med å bygge den grunnleggende relasjonen og å finne samme forståelse for situasjonen, bør

Med pensumbriller på var det spennende å huske hvordan læreren løste de ulike situasjonene.

informasjonsflyten og påvirkningen er til stede mellom alle parter. Derfor mener jeg det blir så viktig å gjøre den forandringen på den originale modellen som er beskrevet tidligere. Det er i disse første møtene at relasjonsgrunnlaget blir lagt, og dermed grunnmuren for hele samarbeidsprosessen partene står foran.

Samarbeidsrelasjonen

Vel så viktig som å ha kunnskap om og ansvar for framdriften av en samarbeidsprosess, er det å kjenne til de mulighetene og verdiene som ligger på det mellommenneskelige planet mellom partene. Jeg har tidligere pekt på hvorfor det er viktig at foreldrene og spesialpedagogen får et godt forhold seg i mellom, og hva det gjør med utgangspunktet for samarbeidsprosessen. Men man kommer ikke til Rom ved å være enig i hvordan situasjonen her og nå arter seg. Det vil heller ikke være tilstrekkelig å kjenne på at jo, vi har det greit sammen på møtene. Når foreldrene kommer til jevnlig samarbeidsmøter med spesialpedagogen, bygges det automatisk en relasjon. Når spesialpedagogen bevisst jobber med felles forståelse av situasjonen samtidig som han viser sin holdning ovenfor foreldrene, er det relasjonen som ser dagens lys. Foreldre har også følelser i magen, og de blir i høyeste grad påvirket av hva og

spesialpedagogen parallelt hele veien ha en iboende grunnholdning om å fokusere på foreldrenes sterke sider og fremheve dem. Foreldre som spør etter hjelp kan ofte ha stagnert og ser bare problemer og negative sider ved det meste. Dette trenger ikke bety at de er «sære» og ikke vil, men at de rett og slett er så slitne etter å ha «prøvd alt» at de ikke makter mer alene. Uten foreldre som har tro på seg selv og barnet sitt, kommer barnet ingen veg. Vegen blir i alle fall atskillig tyngre å gå. Derfor kan det være livreddende førstehjelp å hjelpe foreldrene til å finne igjen troen på seg selv, og at de faktisk vil greie å stille opp for barnet sitt. Samtalen og den gode relasjonen blir inngangsbilletten. Det må bli det første delmålet i samarbeidet at foreldrene blir oppmerksomme på sterke sider og opplevelse av mestring. Men dette vil også følge samarbeidsprosessen parallelt hele veien. Ved mestring og selvtilitt følger motivasjon og energi til å ta fatt på de endringene som må til.

Når foreldrene ved ulike anledninger viser at de har funnet noe i seg selv de ønsker å benytte i arbeidet, mener jeg det er viktig å løfte frem dette. Fra klasseledelsesteorien kjenner vi til prinsippet om å forsterke ønsket atferd (Ogden, 2002). Voksne foreldre er like mye mennesker som barn, og er nok ikke annerledes skrudd sammen enn at også vi setter pris på positiv oppmerksomhet. Dette mener jeg er en god og tydelig måte å vise likeverd og anerkjennelse av foreldrene på, da ideene kommer fra dem. Samtidig øker man sannsynligheten for at de også ved senere anledninger vil komme med egne innspill til samarbeidet. Dette prinsippet er selvsagt ikke unikt for foreldrene. Det samme vil gjelde spesialpedagogen. Det vil være anerkjennende for oss å føle at foreldrene setter pris på det arbeidet vi gjør. Når de løfter fram noe vi gjør bra, er det klart at det vil være med på å bidra til motivasjon for arbeidet vårt videre. Å arbeide med dette prinsippet parallelt med at man har et bevisst forhold til relasjonens og samtalens egenverdi tror jeg er et godt veivalg til Rom.

I forhold til barn vet man at ros lett kan utspille sin rolle og funksjon dersom den benyttes ukritisk (Ogden, 2002). Dette er overførbart til voksne også. Derfor er pedagogens evne til å se situasjonen fra foreldrenes ståsted viktig med tanke på å finne kriterienivå for forsterking av positiv atferd hos foreldrene. Framhever spesialpedagogen ethvert innspill fra foreldrene som veldig positivt, er faren stor for at foreldrene etter hvert ikke hører på det spesialpedagogen sier. Det betyr ikke noe lenger, det fungerer som bakgrunnsstøy. Når foreldrene ikke lenger tar innover

seg «komplementene» og ikke lenger har tiltro på vurderingene spesialpedagogen gjør, mister samtalen noe av sin verdi og dermed også relasjonen. Dette gjelder selvsagt motsatt veg også. Dersom foreldrene løfter frem alle forslagene og tankene til spesialpedagogen uten å vise at de tar de innover seg, kan arbeidssituasjonen virke ganske vanskelig. Nå er det ikke slik at man kan sitte og rose et foreldrepar uhemmet i en samarbeidssituasjon. Det vil bli for banalt. Jeg mener at når foreldrene erfarer å lykkes med noe eller tydelig viser positiv deltakelse, kan dette forsterkes ved kriterietenkning i forhold til spørsmål pedagog stiller videre i samtalen. Det er med andre ord det videre forløpet i samtalen som fungerer forsterkende. Pedagog vil ha rollen som ekspert her, men det mener jeg må være slik. Kombinasjonen av dialogisk samtale og komplementære interaksjoner er nødvendig, og jeg ser på dette som den optimale arbeidsmåten.

Når foreldrene finner en egen kraft i seg selv og erkjenner denne, danner de et grunnlag i seg selv for selvhjelp. Nå ser man kanskje på situasjonen her og nå med andre briller. Mulighetene er store for at en ny runde med å avklare forståelsesgrunnlaget for situasjonen er nødvendig. Ny kunnskap er kanskje kommet fram, både felles i samarbeidsrelasjonen og inne i hver

For å oppnå optimale prosesser, må spesialpedagogen ha en interessert, undrende og lyttende holdning ovenfor foreldrene og saken.

enkelt person. Foreldrene får en ekte opplevelse av at samarbeidsforholdet er likeverdig. Ved å bidra med viktig informasjon og delta aktivt i reflekterende samtaler, opplever de mestring av samarbeidsmøtene og man opplever en progresjon. Dette utløser motivasjon og dermed krefter til å gå løs på oppgaven med å endre situasjonen. Foreldrene er viktige parter hele vegen. Dette får dem til å føle og oppleve at det er de som gjør jobben for at barnet skal få det bedre, men med god støtte fra spesialpedagogen.

Tiden kan nå være moden for å se seg om etter mulige løsningsforslag, strategier eller tiltak. Her finnes det mange ulike teknikker, men felles for dem alle er den gode samtalen. Det vil føre for langt å gå nærmere inn på dette her, men jeg nevner at narrativ og kognitiv tilnærming er to alternativ (Grøholt, Sommerschild og Garløv, 2003; Ask og Gorseth, 2004).

Det handler om å bruke ordet for å se ting på en ny måte eller se alternative måter å tenke eller handle på. Dette kan igjen føre til nye holdninger til situasjonen, og dermed nye løsningsforslag, strategier eller tiltak. Når ulike strategier eller tiltak prøves ut, er det viktig å være observant og bevisst på hva som fungerer. Til eksempel kan tiltaket bestå i at foreldrene skal prøve å bryte gamle atferdsmønstre. Barnet kan være den som forsterker foreldrenes nye atferd ved faktisk å endre egen atferd (som kan være et resultat av persepsjons-

kommer i andre rekke når det gjelder prioritering og hovedfokus. Derimot er barnets stemme kanskje den viktigste stemmen i det hele. Det hadde vært interessant å se den samme problemstillingen fra barnets perspektiv og i direkte kontakt med barnet. Hadde «arbeidsplanen» for samarbeidsprosessen sett likedan ut da? Hadde det blitt slik for barnet i skolehverdagen som jeg antyder i eksempelet fra klassen min på ungdomskolen i kapittel 3? Er det mulig å jobbe så nært og intenst med et barn og den tilhørende familien uten at det blir så alt for synlig i barnets og familiens miljø? Hvordan opplever et barn en samarbeidsrelasjon med en slik helhetlig innfallsvinkel?

Utgangspunktet for enhver problemløsningsprosess vil være å få en felles grunnforståelse av situasjonen.

prosesser fra foreldrene eller miljøet), foreldrene kan poengtere ovenfor hverandre at gamle mønstre er brutt eller spesialpedagogen kan fremheve nye og positive tanker og handlinger som kommer fram på møter. Uansett utfall, så er det gjennom samtalen at prosessen går framover. Videre vil det være naturlig å diskutere seg fram til alternative løsninger, prøve disse ut og til slutt velge de løsningene som ser ut til å fungere best, for så å gjennomføre og vedlikeholde disse.

Parallelt med hele løsningsprosessen bør en ha i baktankene at resiliens må være et endelig mål. Familien som spesialpedagogen arbeider med må i løpet av prosessen opparbeide seg kraft og kunnskap til å møte lignende utfordringer seinere i livet. Samarbeidsrelasjonen ønsker at barnet skal mestre utfordringene på egenhånd, eller i fellesskap med familien, ved hjelp av det verktøyet og kunnskapen det har tilegnet seg i denne forsterka samarbeidsprosessen. Jeg ser på samtalen og relasjonen som det viktigste verktøyet for å løse et problem når et barn signaliserer at noe er galt. Mitt mål vil bli å gi foreldrene god kunnskap om og innsikt i relasjonen og samtalen som verktøy ved konflikter og vanskelige situasjoner, og at det er det som sitter igjen med i etterkant av en slik prosess. Disse to komponentene ivaretar behov som ethvert menneske har; det å bli sett, hørt og oppleve at det har en verdi både for seg selv og andre.

AVSLUTTENDE KOMMENTARER

Denne artikkelen ble begrenset til å omhandle den nære relasjonen mellom spesialpedagogen og foreldrene når et barn strever. Det betyr ikke at barnet

Litteratur

- ASK, K. S. OG S. GORSETH (2004). *Forsterket foreldresamarbeid når situasjonen krever det*. Grimstad: UNIKURS.
- BUSCH, T. (1994). Overføring av læring. *Nordisk Pedagogikk*, 2.
- GRØHOLT, B., H. SOMMERSCHILD OG I. GARLØV (2003). *Lærebok i barnepsykiatri*. Oslo: Universitetsforlaget.
- LASSEN, L. (2002). *Rådgivning. Kunsten å hjelpe*. Oslo: Universitetsforlaget.
- LASSEN, L. (2004). «Empowerment som prinsipp og metode ved spesialpedagogisk rådgivningsarbeid.» I Befring, E. og Tangen, R. (red.). *Spesialpedagogikk*. s.142–155. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- OGDEN, T. (2002). *Klasse- og undervisningsledelse*. Bedre skole 2002 småskriftserie nr. 6.
- STENSAASEN, S. OG O. SLETTA (1993). *Gruppeprosesser. Læring og samarbeid i grupper*. Oslo: Universitetsforlaget.

TVANGSLIDELSER HOS BARN OG UNGE

av KIRSTEN FLATEN

Forfatterne har tatt mål av seg til å skrive en bok som kan brukes som en oppskrift på hvordan lykkes med KAT (En kognitiv – atferdsterapeutisk behandlingsmanual). Dette er en svært effektiv behandlingsmetodikk i arbeid med voksne, og forfatterne har gjennom egen klinisk praksis tilpasset denne terapimetodikken til arbeid med barn og unge. Dette er en mer vanlig problematikk hos yngre mennesker enn vi kanskje liker å tro, ca. 1 av 200 barn og unge har tvangstanker og tvangshandlinger (OCD). Forfatterne betegner OCD som «den skjulte epidemien». Barn med OCD blir ofte voksne med OCD, og et behandlingstilbud som treffer unge mennesker vil kunne gjøre livet lettere for dem det gjelder og for deres familier. Selv om OCD oftest påvirker hvordan man fungerer på flere områder, advarer forfatterne mot å spre seg på for mange felt. Fokuset må være rettet mot OCD, ikke problemer barnet har på andre arenaer. Dette er ikke alltid like lett, innrømmer forfatterne, og viser til at komorbide tilstander som tics, angst, sosial fobi, utagerende atferd og lærevansker er hyppig forekommende.

Medikamentell behandling kan ha nytteeffekt, men forfatterne beskriver faren ved å bruke medikamenter som «armringer» – en fin måte å få fram sitt poeng på. Bruken av metaforer kan dessuten være nyttig for å skape et lingvistisk skille mellom barnet og OCD'en. Komplexiteten i tilstanden, og at den som lider av det ikke alltid er villig til å «vise» dette fram,

må være en del av det man kartlegger før behandling. Og det er etter forklaring av denne typen kartlegging at boken virkelig starter.

Behandlingsprogrammet

Del 2 er en inngående beskrivelse av behandlingsprogrammet KAT. Det er så detaljert at man kan bruke boken som en beskrivelse av hvordan man arbeider med dette time for time. Her eksemplifiseres gjennom arbeide med en jente med vasketvang. Jenta selv gir vasketrangen det treffende navnet «Basille». Det å sette navn på sin egen OCD er en del av behandlingen, og skaper en avstand mellom barnet og denne vansken som trenger seg på. Ellers opererer man også her med det populære begrepet «verktøykasse» med ulike tilnæringsmåter der man etter hvert lærer barnet å ta kontroll over sin egen OCD. Herunder beskrives måter å hjelpe barnet til å distansere seg fra sin OCD, ta kontroll over sin OCD, hvordan arbeide med familien, hva man gir som hjemmelektse og annet som er forklart på en praktisk og lett tilgjengelig måte. Boken er en god arbeidsmanual der man finner et klart program for hver time, og det blir da også klart sagt at man følger dette, det er slik det skal være. Noe som er ganske betryggende i et behandlingsforløp. Et gjennomsnittlig KAT-behandlingsforløp går over 12–20 timer og skulle slett ikke være en avskrekkende tidsramme.



Skjema for kartlegging og registrering

I bokens vedlegg finnes skjema for kartlegging og registrering, slik at man lett ser hva som er viktig å vite noe om og det gis tips om hva spørre barnet om. I det hele tatt er boka lett tilgjengelig, begreper er forklart og språket er gjennomgående lite preget av fagterminologi. For nye terapeuter er boken et funn, og for mer erfarne gir den en arbeidsmetodikk som kan være innlysende, men som det samtidig er godt å bli minnet om.

Selv har de kullsviertro på metoden, og sier tydelig i teksten at grunnen til at KAT av og til ikke lykkes har ikke med KAT å gjøre, men at terapeuten ikke bruker den på korrekt måte. Boken er ikke en dyptgripende teoretisk studie i tvangspromatikk. Komorbide tilstander blir nevnt, men heller ikke så mye mer. Boken er, for å sitere forfatterne, «en manual for den vanlige praktiker/behandler». Men den må brukes med fleksibel rigiditet.

John S. March og Karen Mulle
Tvangslidelser hos barn og unge
En kognitiv – atferdsterapeutisk behandlingsmanual
Gyldendal Norsk Forlag AS 2003
ISBN 82-05-28117-3

BARNES KJÆRLIGHET TIL EN DØD MAMMA

av VIGDIS HEGG

Det kan ikke bli en alminnelig bokomtale av ei ualminnelig bok. For det er spesielt å bli så hudløst og direkte invitert inn i et sørgende barns tankeprosesser. Men det er også et så ualminnelig vakkert minne om ei kjærlig mor som døde av kreft da Susanne var åtte år. Starten på denne boka ble til på Susannes soverom, bare to dager før mammas død. Susanne tok fram kladdeboka som hun begynte å skrive i, og det er denne boka som er utgitt og utformet som nettopp kladdeboka. Noen måneder før mammas død hadde de vært på ferie i Danmark, og da hadde mamma gitt henne et vakkert blått glasshjerte. Hjertet er et symbol på mammakjærligheten, og går som en rød tråd gjennom hele boka. Alt som står i boka er ei sørgende jentes egne tanker og ord samt tegninger som underbygger teksten godt. Hun har skrevet og tegnet når hun har hatt behov for det. Og denne boka handler om mamma og triste ting og snille ting har Susanne sagt.

Her kommer noen sitat fra jentas tanker og ord midt i skriveopplæringen:

«Va skal jeg jøre uten deg jelpes jeg savner deg!»,

«MAMA LEVER INNI MEG – FAAN KREFT – UNSIL AT DET STO FAAN»

«Mama jeg er så trist at jeg eksploderer men jeg skal besøke deg j en dag i uka men, du er grei det skal jeg aldri glemme jeg vil du skal hade lykeli», skrev Susanne.

Fra hjerte til hjerte

Dette er ei bok som kommer rett fra hjertet og som går rett til hjertet. Boka forteller om grenseløs kjærlighet til mamma, og ikke minst en grenseløs sorg. Den forteller oss også om hvordan barn kan sørge, og hvor komplisert det er å føle både savn, sorg, sinne og hverdag på en gang.

Boka bør leses av alle som jobber med barn i barnehage og skole, og den bør være selvskreven for alle som møter barn og unge i sorg. Denne boka kan også deles med barn i sorg. Da må den voksne være bevisst at budskapet kan berører sørgende barn på ulikt vis. Susanne 8 år har formidlet mange tanker som treffer både barn i sorg – og oss voksne som skal forsøke gi støtte og vise vei i ulendt, bratt og vondt terreng i møter med barn i sorg.

Susanne og familien hennes ønsker at barn som har mistet mammaen eller pappaen sin, eller en annen de er glad i, kan finne støtte i Susannes tanker og erfaringer – slik at de kan få hjelp til å sette ord på det de opplever.

«Denne kladdeboka, slik den fremstår her, er det ærligste og vakreste dokumentet jeg noen gang har sett og lest om sorg» skriver Aftenpostens Simon Flem Devold i forordet. Det er det lett å være enig med ham i. Kladdeboka som er full av Susannes tanker og erfaringer i møte med sorgen da en elsket mamma døde anbefales på det sterkeste – dette er ei ualminnelig klok bok!!



Tenkeboka – Det blå hjertet av Susanne 8 år
En full kladdebok utgitt som bok
ISBN 82-995508-2-3
Uranus forlag 2006

Jessheimklinikken

Jessheimklinikken er en allklinik som ivaretar spesialisthelsetjenesten på Øvre Romerike utenfor sentralsykehusnivå innen voksenpsykiatri (DPS), barne- og ungdomspsykiatri (BUP) og rusmiddelpoliklinikk (RUPO), og omfatter 6 kommuner med til sammen ca. 81 000 innbyggere. Jessheimklinikken er organisert i faglige, sidestilte avdelinger med direktør som øverste leder. DPS omfatter drift av voksenpsykiatrisk poliklinikk, akutteam, dagavdeling, psykoseteam, to døgnenheter og psykiatritjeneste i Ullersmo fengsel.

Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk

Klinisk pedagog

Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk har ledig fast 100% stilling som Klinisk pedagog fra 01.02.07. Hjml-nr. 6100182, St. kode: 3121, (Saksnr. 06/03500).

Arbeidsoppgavene består i utredning, veiledning, konsultasjon og behandling av barn og ungdom som er henvist til BUP, deres familier og hjelpeinstanser. De ansatte i poliklinikken arbeider i tverrfaglige team. Vi ønsker en medarbeider som har gode samarbeidsevner, vilje til selvstendighet, som tar ansvar, og med vilje til kompetanseheving.

Stillingen ønskes besatt av klinisk pedagog med erfaring fra barne- og ungdomspsykiatri, og med spesiell interesse for nevropsykiatri.

Spesialpedagoger med hovedfag eller embetseksamen i spesialpedagogikk/pedagogikk kan også søke. Søkere må da ha minimum 3 års formell og godkjent praksis fra barnehage, grunnskole eller videregående skole etter endt utdanning. Pedagoger med minimum 2. avd. spesialpedagogikk kan søke. For disse kreves det minst 3 års formell og godkjent praksis.

Pedagoger uten klinisk pedagogutdanning kan få tilbud om spesialistutdanning.

For stillingen gjelder lønns-/tilsetningsforhold i henhold til gjeldende avtaleverk.

Nærmere opplysninger om stillingen fås ved henvendelse til avdelingssjef Heidi Ebbestad eller klinisk pedagog Kjellaug G. Harstad, tlf. 63 92 98 00.

Søknadsfrist: 7. desember 2006

Akershus universitetssykehus HF har som personalpolitisk målsetting at vårt arbeidsmiljø skal preges av tverrfaglighet, mangfold og likestilling. Vi ønsker derfor en balansert alders- og kjønns sammensetning og å rekruttere medarbeidere med etnisk minoritetsbakgrunn.

Det er ønskelig at søknaden sendes elektronisk. Elektronisk søknadsskjema finner du på www.ahus.no



www.ahus.no

Helse Stavanger er ett av fem helseforetak som eies av det regionale helseforetaket Helse Vest. Helse Stavanger har ansvaret for spesialisthelsetjenesten i det sørlige Rogaland, et område med et befolkningsgrunnlag på 300.000. Det er nær 5000 ansatte i helseforetaket, som i 2005 hadde et driftsbudsjett på 3,1 milliarder. Helse Stavanger er organisert i ti klinikker med to stabs- og støtteenheter.

Vil du være med å bygge opp en ny desentralisert poliklinikk?

Ledig fast 100 % stilling som

Klinisk pedagog

ved Psykiatrisk klinikk, barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling – poliklinikken på Sola fra 01.01.07.

St.nr. 1792/06.

For nærmere informasjon om stillingen, ta kontakt med poliklinkleder/ psykologspesialist Berit Hope Høivik, tlf. 51 51 59 52.

Søknad bes fortrinnsvis sendes på vårt elektroniske søknadsskjema evt. søknad påført st. nr. sammen med fyldig CV sendes innen 14.12.06 til Helse Stavanger HF, Personalavdelingen, postboks 8100, 4068 Stavanger.



Stavanger Universitetssykehus
Helse Stavanger HF

CICERO ev

Fakultet for samfunnsvitenskap
og teknologiledelse

Institutt for sosialt arbeid og helsevitenskap

Opptak av studenter

- Mastergradsstudium i sosialt arbeid
- Mastergradsstudium i helsevitenskap
- Mastergradsstudium i funksjonshemming og samfunn

Masterstudiene er 2-årige heltidsstudier, men kan også tas på deltid. Undervisningen er lagt opp i blokker á en uke med 4(5) blokker pr. semester.

Søknadsfrist: 1. februar 2007 med 1. juli 2007 som frist for ettersending av vitnemål. Informasjon vedrørende opptak til masterstudiene fås ved henv.: Studieveilingen, NTNU, Dragvoll, 7491 Trondheim, tlf. 73 59 67 00 eller på <http://www.svt.ntnu.no>. Informasjon fås også ved Institutt for sosialt arbeid og helsevitenskap (ISH) på tlf. 73 59 19 30.

Søknad skjer elektronisk på: <http://studweb.ntnu.no/soknadsweb/>

CICERO ev

Spesialpedagogikk, Postboks 9191 Grønland, 0134 Oslo

Ettersendes ikke ved varig adresseendring, men sendes tilbake til senderen med opplysning om den nye adressen.

Tegn abonnement nå!



Spesialpedagogikk er det eneste norske tidsskriftet innenfor sitt fagfelt.

Bladet kommer ut med 10 nummer i året.

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

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

Kr 450,- for ordinært abonnement for 10 nummer.

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

Medlem/studentmedlem kr 300,- per år.

Ordinært abonnement kr 450,- per år.

Navn _____ Adresse _____

Postnummer/sted _____ Telefon _____

E-post _____ Medlemsnummer _____

Se for eksempel etikett på Utdanning

Sendes til: Spesialpedagogikk, Postboks 9191 Grønland, 0134 Oslo. Du kan også bruke epost: redaksjonen@spesialpedagogikk.no

