

spesialpedagogikk 0417

36

Små barn med synssvekkelser
i en digital verden

28

«Kain du ikke bruk
brilla da?»

04

Å danse i
kommunikasjon



Hjelp og hjelpemidler for lettere å forstå og bli forstått



Ellen B. Ruud

Leder

I denne utgaven av Spesialpedagogikk handler flere av artiklene om kommunikasjon og samhandling. Både det å klare å formidle hva man selv føler og tenker, og å forstå andre, er helt essensielt for å lykkes både sosialt og faglig. Ikke desto mindre kan dette til tider være krevende for alle, og ikke minst for dem som har ekstra utfordringer når det gjelder hørsel og syn. For å føle seg som en del av fellesskapet og trygg og ivaretatt, er det viktig at man på lik linje med de andre i barnehagen eller skolen får like muligheter til å forstå og bli forstått.

Hilde Ulla Myrens artikkel handler om hørselshemmede barn og hvor viktig det er at det finnes tegnspråklig kompetanse i barnehagen. Hvis et hørselshemmet barn skal få med seg en historie som blir muntlig formidlet til de andre barna i samlingsstunden, er de helt avhengig av å få en visuell støtte i form av tegn. Det er derfor svært bekymringsfullt når det viser seg at det i mange barnehager ikke finnes god nok slik kompetanse. Da går de hørselshemmede barna glipp av både innholdet og lærestoffet som blir formidlet, og de går også glipp av egen begreps- og språkopplæring.

Myren foreslår at opplæring i tegn kan inngå som en del av barnehagelærerutdanningen og at dette også kan komme andre barn som strever med kommunikasjon til gode. Min erfaring, som selv har arbeidet mange år i barnehage, er at de fleste barnehagebarn, også de uten hørselshemming, synes det er morsomt å lære og bruke tegn – og det kan jo umulig være en ulempe at man lærer å kommunisere på flere måter.

En synshemming kan også gjøre kommunikasjon med andre mer utfordrende. Heldigvis finnes det i dag digitale hjelpemidler som nettbrett og smarttelefoner med en innebygget funksjonalitet som kan tilpasses den enkelte synshemmede. Den unge synshemmede jenta som er intervjuet i Espen Hektoens artikkel, foretrekker til og med smarttelefonen sin framfor andre forskrevne hjelpemidler for synshemmede. For det første er en mobiltelefon noe «alle» nå benytter seg av, og i tillegg er den jo enkel å frakte med seg. Uansett må hjelp og hjelpemidler tilpasses den enkelte i nært samarbeid med brukerne og de som kjenner dem best, for at de skal få best mulig utbytte av dem.

Ellen Birgitte Ruud

Utgiver

Utdanningsforbundet

Redaktør

Ellen B. Ruud
ellen@spesialpedagogikk.no

Markedskonsulent

Hilde Aalborg
ha@utdanningsnytt.no

Design

Tank Design AS

Trykk

07 Gruppen AS

Spesialpedagogikk

Hausmannsgt. 17, Oslo
Postboks 9191 Grønland
0134 Oslo

Telefon 24 14 20 00
redaksjonen@spesial-
pedagogikk.no
www.spesialpedagogikk.no

Annonser

Ann-Kristin Valby
kikki@salgsfabrikken.no
Telefon 90 11 91 21

Abonnement og løssalg

abonnement@utdanningsnytt.no
Abonnement kr 450,- pr år.
For medlem/studentmedlem
av Utdanningsforbundet kr 150,-
Løssalg kr 75,-. I tillegg kommer
porto og faktureringsgebyr.
(Enkelte temanummer vil ha
en høyere pris.)

Utgivelse

6 nr. pr. år

Gj.sn. opplag 7448 eks.

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

Forside: Thinkstockphoto
Årgang 82
ISSN 0332-8457



“ *Det du blir kjent med i deg selv, vil du også kunne kjenne igjen hos andre.*

04

Å danse i kommunikasjon

Margrethe Sylthe og Beate Heide



Fagfellevurderte artikler

36

Små barn med synssvekkelser i en digital verden

Inger Lene Hustuft, Helle K. Falkenberg, Bente Elisabeth
Kristiansen og Vibeke Sundling

Norske innsette: Mangelfull utdanning og risiko for utanforskap

Terje Manger, Ole Johan Eikeland og Arve E. Asbjørnsen

10 Oppbygging av hørselshemmede barns tegnforråd i barnehagen

Hilde Ulla Myren

20 Systematisk begrepsundervisning som tiltak etter synskorreksjon ved samsynsvansker

Solveig B. Nyborg

28 «Kain du ikke bruk brillen da?»

Espen Hektoen

62 Bokmelding

Therese Buchmann Grådahl

64 Bokmelding

Vigdis Hegg

Å danse i kommunikasjon

Denne artikkelen handler om kommunikasjon i vid forstand. Artikkelforfatterne benytter metaforen pardans for å illustrere hvor mye som må være på plass for at man skal lykkes med det å kommunisere godt med en annen.

AV MARGRETHE SYLTHE OG BEATE HEIDE

Det er alltid to parter i en pardans. For at dansen skal ha mulighet til å lykkes, må de to som danser være enige om hvilken rytme dansen skal utføres i, hvilken fot man skal starte med og hvordan man skal improvisere gjennom dansen. Da først kan vi som ser på, oppleve dansen som en kunst der kommunikasjonen mellom partene er synkron og de to følger hverandre i sømløs ledelse; snart den ene og snart den andre. Kommunikasjonen mellom de to kan sammenlignes med dans. Som voksne er det vi som bærer ansvaret for at kommunikasjon med barn ikke skal havarere. Da trenger vi å forstå hvordan vi kommuniserer på et dypere nivå enn bare å se på de språklige ytringene.

Kommunikasjon er et felt med mange fasetter. Formidlingsevnen trenes, og den språklige bevisstheten økes. Du blir deg via språket ditt. Når vi skal snakke med noen, har vi både med oss stemmen, og ordene våre. I tillegg har vi et kroppsspråk som enten kan være kongruent med det vi snakker om, eller den kan være i motsetning til ordene vi sier.

Når det blir motsetninger mellom ordene og kroppsspråket, vil samtalepartene våre stole mer på det kroppsspråket vårt forteller enn ordene. Vi har også med oss vår historie, og våre sårbarheter inn i kommunikasjonen.

De ømme tærne

I pardans, som vals og tango, er det viktig å ikke trå hverandre på tærne. I dans gjør det vondt når den som vi stoler på, den som er vår dansepartner, trår på tærne våre. Med en ny dansepartner er dette en kalkulert risiko inntil vi blir kjent med hverandres rytme og steg. Da er vi mer forberedt på at vi kan være klumsete, fordi vi ikke kjenner hverandres danserytme godt nok.

Våre sårbarheter er mer styrende i kommunikasjon enn vi ønsker å vise frem, derfor trekker vi oss tilbake – eller angriper når noen trår på våre ømme mentale tær. Ømme tær, eller sårbarheter, kommer fra tidligere erfaringer. Det kan være noe med oss som er annerledes enn hos den vanlige mann; en fot som er kortere enn den andre, vansker med



Du blir deg via språket ditt.

Funksjonshemmede kan oppleve å bli snakket om heller enn direkte med.

å høre, forhøyet aktivitetsnivå, depresjon eller annet som er synlig for den andre, og påvirker hans syn på deg. Det kan også være en spesiell familiesituasjon, sykdom eller dødsfall i familien, alkoholisme eller minoritetsbakgrunn som farger den andres syn på deg og gjør at han ser på deg ikke med «vi»-briller, med «de»-briller. Vi – det er gruppen vår, vi som er like, mens de andre er de som skiller seg fra oss. De vi ikke identifiserer oss med. Er vi vare for hvordan andre ser på oss, kan vi få et bilde av oss selv som vi verken er enig i, eller liker. Det er da opp til oss som mottaker, om vi bøyer oss for den andres holdning, eller om vi greier å gi oss selv en mental klapp på skulderen og for eksempel si; – Jeg ser nok at du tenker at det er synd på meg, men vet du, det er det ikke; Jeg er sterk og får til mye. Jeg velger derfor å tro på mitt eget bilde av meg – som en som oppnår mine mål, og ikke ditt, som sier at det ikke er håp for meg.

Det oppleves alltid sårt å bli satt utenfor. Jeg kan huske følelsen fra min ungdom, da det vanlige var at guttene bød opp til dans. Det å bli sittende igjen alene på en stol, mens alle venner danset, var en sår følelse.

Slike tidlige opplevelser av å være annerledes setter seg som et agg i sinnet. Et slags lite traume som gjør at når vi opplever noe nytt som minner om det vi har opplevd før, ja så er vi tilbake i de vonde følelsene fra den gangen det skjedde. Vi retraumatiseres. Forskning viser at et barn som har vært utsatt for et traume, lett kan retraumatiseres når situasjonen ligner på den opprinnelige. Derfor vil slike underliggende holdninger til meg som person alltid prege mitt møte med den andre – som da speiler det bildet av meg som jeg ikke ønsker. Jeg vil ikke bli sett slik! Jeg vil helst selv være med på å legge premissene for hvordan andre ser meg, selv om jeg vet at det er en umulighet.

Det er ofte veldig vanskelig å ta opp akkurat dette med andres holdninger til oss. I de fleste tilfeller vil de benekte at de har slike holdninger, og at de er uttrykt nonverbalt. Dette kommer av at holdningene er automatiserte, slik at den som utøver dem, ikke er klar over hvordan han virker

på andre. Det skjer for det første lynraskt, og for det andre uten at tanken har vært i cortex til vurdering. De aller færreste er vant til å se seg selv utenfra, for å vurdere hvilke holdninger de uttrykker med kroppen. Dans i kommunikasjon i utakt, kan være uttrykk for at det som formidles, skaper en reaksjon hos den andre. Det trenger ikke være selve ordene som skaper dette, men måten ting formidles på. Funksjonshemmede kan oppleve å bli snakket om heller enn direkte med. Spørsmålet «hva ønsker *hun* å bestille» ved restaurantbesøk, er et eksempel.

Nå er det i tillegg sånn at den eneste vi har mandat til å endre i livene våre, er oss selv. Så da er det kanskje både enklere og mer effektivt å gjøre noe med sine egne tanker og følelser rundt seg selv? Vi trenger ikke bøye oss for andres båssetting. Også det er et valg. Vi kan speile tilbake at vi er verdifulle og unike. Ved restaurantbesøket i eksempelet over, kan den funksjonshemmede eksempelvis svare: «Jeg vil gjerne bestille selv». I en slik situasjon vil det også være på sin plass å legge til: «Ved senere besøk ved denne restauranten ønsker jeg å bli snakket direkte med».

Forsinkede reaksjoner

Følelhjernen oppfatter sanseintrykk 1/100 sekund før tanken¹. I kommunikasjon kan det oppstå udefinerbare følelser som kun kjennes som en fornemmelse av ubehag eller uro i kroppen. Det tanken ikke umiddelbart tolker, forstår du gjerne etter hvert, og da kan du gi disse udefinerte følelsene et navn og en adresse. Tilsvarende kan skje ved flyreiser over en viss distanse. Når du står med beina på bakken, kan det ta tid før tankene og følelsene er synkronisert med kroppen. Mange har satt ord på akkurat dette, at de må vente på sjelen, som ikke reiser like fort som kroppen.

Når vi danser swing, så er det ikke rom for forsinkede reaksjoner. Da er rytmen så rask at den krever at begge parter henger med. En forsinket reaksjon skaper utakt, og paret må stoppe opp for å finne rytmen igjen.

Opplevelse av avstand mellom følelse-kropp-tanke kan også skje ved store livsendringer som krever et fokus en travelt hverdag ikke tillater. Du fjerner deg midlertidig fra situasjonen følelsesmessig og mentalt. Det kan gi kroppslige utslag som stiv nakke eller vond rygg. Den følelsesmessige reaksjonen kommer først i ferien eller i en annen periode når hverdagen er mindre krevende. Da presser de seg frem, og alle de vonde oppdemmede følelsene velter innover oss som en stor bølge som overvelder en totalt. Selv om vi med tankene vet at det ikke er lurt å utsette reaksjoner på påkjenninger, så lytter vi sjelden til kroppens signaler, med begrunnelse at vi har det for travelt eller at det ikke passer akkurat nå. Det vi gruer oss for, passer aldri, og det vet vi av erfaring, men likevel legger vi lokk på følelsene og håper de skal gå over.

Følelsene sitter i kroppen

Hjernen fungerer som et kartotek der erfaringene lagres. Følelsene sitter i kroppen, og noen mennesker er bedre til å lytte til sin kropp enn andre. Hvor god følelse-kropp-tanke-kontakt du har, er avhengig av din indre dialog. Det vil igjen påvirke hvor god inntoning og kontakt du har i relasjon til andre. God indre dialog bidrar til at følelser som fornemmes i kroppen, når tanken raskere. Hvis du har et mønster med å skyve følelsene unna, vil følelse-tanke-kropp-koblingen være vanskeligere. Uten forankring i tilsvarende følelser i deg selv, blir det vanskelig å inntone deg på og forstå andre. Da blir kommunikasjon og speiling en dans i utakt. Å gå i takt med deg selv og få til en god følelse-kropp-tanke-kobling er en kunst som relateres til din evne til selvregulering. Barn speiler omgivelsene og utvikler denne evnen ved samregulering med voksne selvreguleringsmestere.

Har du sett engelsk vals, danset av to i perfekt harmoni? Ja, da har du kanskje også tenkt at her er det harmoni mellom kropp og tanke; Bevisstheten ligger i konsentrasjon om å nyte samspillet i dansen. Det er da vi som tilskuere ser estetikken i dansen.

Mikroreparasjoner

Barn øver på selvregulering fra fødselen av og langt opp i tenårene, og sannelig tror jeg ikke vi voksne også jobber med det til tider. I utviklingsprosessen er barn avhengige

av å møte trygge voksne med kontakt med egne følelser som grunnlag for å inntone seg på og tolke barnet. Dette er voksne som er trygge nok i seg selv til å lytte og fange opp barnets uferdige og ofte famlende måte å uttrykke seg på. Etter en krangel med en voksen kan barnet i etterkant komme å be om godt vær ved å tilby seg å måke snø eller å laste ned et program på PC-en din som barnet vet at du trenger. En voksen som er årvåken nok til å speile barnet, vil åpne for en mikroreparasjon. Blir den voksne værende i konflikten og reagerer med basis i egne såre tær fra sin egen personlige historie, vil det prege prosessen videre i negativ retning. En voksen som møter barnet der det er på barnets premisser, vil svare «tusen takk» og dermed tillate barnet å være underveis i en læringsprosess. En slik innfallsvinkel bidrar til å løse opp mulige forutinntatte holdninger i kommunikasjon. I møte med barn som er annerledes og som representerer en stigmatisert gruppe, vil det åpne for å se barnets ressurser i et mulighetsperspektiv mer enn i et barrierefokus. Som spesialpedagoger i møte med mennesker er det der vi ønsker å være.

Hva kan vi gjøre for å bli bedre til å danse med andre?

Dersom du innimellom opplever utakt i din dans i kommunikasjon, kan du ved øvelse og trening bli en bedre danser. Da vil dansetrinnene gradvis bli mer avanserte, og du mestrer ulike dansestiler og type danser. Etter hvert blir du en mer fleksibel danser, og noen ganger fører du an og neste gang den andre. Øver du nok, vil du mestre avansert dans i kommunikasjon som kan sammenlignes med elegansen i klassisk dans, ballett på tå hev, energisk rock & roll og kanskje også swing, der den ene parten virvles opp i luften. Eller hva med en heftig tango i kommunikasjon der du og partneren «føler hverandre på tennene»? Kanskje også dans i kommunikasjon med variasjoner der du og din dansepartner avanserer og slår retrett, sirkler rundt hverandre, stopper opp, fortsetter, osv. Mulighetene er mange.

Ditt ønske om å bli en bedre danser i kommunikasjon må komme innenfra. Det innebærer både å jobbe med relasjonen til deg selv så vel som relasjonen til andre mennesker på et grunnleggende plan. Grunnlaget for din dans i kommunikasjon, er nettopp kontakten med deg selv. Det var noe filosofen Sokrates visste allerede i antikkens Hellas.

Det du blir kjent med i deg selv, vil du også kunne kjenne igjen hos andre.

Med utgangspunkt i slagordet «kjenn deg selv», gikk han rundt i gatene i Athen og stilte folk spørsmål. Sokrates mente at mange mennesker var dårlig kjent med seg selv og brukte tid på ting de egentlig ikke var interessert i. Folk var mer opptatt av å være lik andre og gjøre det andre forventet, enn å finne ut hvem de selv var og hva de selv egentlig ville. Sokrates omtalte sine samtaler som «jordmorkunst», fordi han hjalp mennesker å forløse egne tanker og ideer som bare ventet på å bli født, men som aldri kom ut.

Det er nå over 2000 år siden Sokrates gikk på jorda, men hans tanker og ideer lever og er allmenngyldige også i dag.

Bli din egen Sokrates

Ved å øve på å bli tydeligere for deg selv, slik Sokrates oppfordret folk til å gjøre, vil du bli tydeligere også for andre. Med utgangspunkt i god kontakt med deg selv, vil du kunne danse i god (kon)takt og kommunikasjon med andre. Vi mennesker kan være ulike utseendemessig, men er nokså likt «skrudd sammen».

Det du blir kjent med i deg selv, vil du også kunne kjenne igjen hos andre. Din indre dialog og dans med deg selv vil dermed prege din dans i kommunikasjon med andre.

Personlig språk

En god teknikk for å tydeliggjøre deg selv i relasjon til deg selv og andre, er å utvikle et personlig språk. Det kan du gjøre ved å trene på tydelige jeg-budskap, som jeg vil/vil ikke, mener/mener ikke, synes/synes ikke og bruke ja/nei aktivt. Det samme gjelder å innøve bruk av jeg/meg, du/deg heller enn vi, man, oss. Det å snakke ut fra meg direkte til deg bidrar til økt nærhet i kommunikasjon. Å omtale deg selv som man eller vi, øker avstanden. Ved å øve opp et personlig språk vil du etter hvert fremstå som en tydelig person med klarere grenser. Prosessen med å øve inn økt tydelighet fra å være nokså utydelig, kan by på utfordringer.

Ytringsansvar

Når du øver på økt personlig språk, kan omgivelsene noen ganger oppleve deg som for direkte. Å trene på ytringsansvar vil gi deg en hjelp til justering. Det å ytre deg med tydelighet innebærer å anvende tydelige jeg-budskap og snakke ut fra deg selv og direkte til den du snakker med.

Ytringsansvar betyr at du legger vekt på å gi dine klare og tydelige budskap slik du selv ville ønsket å motta de samme, det vil si uten å såre eller krenke den andre. Omsatt til danseterminologi betyr det å være obs på å ikke trække på dansepartnerens mentale såre tær. Unngå også å danse med vernesko!

Kongruens

Noe av det prinsippet som ytringsansvar ivaretar, er at et tydelig verbalt budskap følges av naturlige ikke-verbale språkkomponenter. Kongruens i kommunikasjon er sentralt i den forbindelse. Det innebærer bevissthet om at det vi sier med ordene stemmer overens med kroppsspråket, tonefallet og inntoningen.

Kongruens handler dermed også om å våge å være tydelig om det usagte. Det kan eksempelvis innebære å synliggjøre din sårbarhet i kommunikasjonen basert på din personlige historie. I eventyret sprekker trollet som kjent når det kommer opp i lyset, og mister all sin kraft. Det å øve opp personlig språk med ytringsansvar og kongruens og samtidig våge å være sårbar overfor andre, er frigjørende.

Språk som verktøy

Språk handler om verbale og ikke-verbale deler. Uttrykket å «lese mellom linjene» er sentralt i kommunikasjon og handler om å oppfatte også det som uttrykkes gjennom gester, mimikk, tonefall, stemmeleie og inntoning. Eksempelvis vil døve fange opp flere språkelementer fra mimikk og kroppsspråk via tegnspråk enn hørende i kommunikasjon. Blinde vil legge mer vekt på språkkomponentene tonefall, inntoning og stemmeleie enn seende i kommunikasjon. Nedsatt syn eller hørsel gjør det helt nødvendig å fange opp et budskap også gjennom hvordan det gis, i tillegg til hva som blir sagt.

Et eksempel

Betydningen av språket som verktøy for dans i kommunikasjon kan illustreres gjennom et eksempel fra døves språkverden. Døves mulighet til å uttrykke seg på egne premisser og på eget språk har variert, og tegnspråk har hatt ulik status gjennom historien. Tidligere ble døve som vokste opp blant hørende, henvist til å lære å munnavlese

og uttrykke seg oralt. Da måtte de fokusere mer på munn-avlesning som teknikk enn på det å få med seg hva som ble sagt og hvordan budskapet ble formidlet. Da de etter hvert kom inn i døvemiljø og fikk lære tegnspråk, ble de orale første leveårene omtalt som «de hvite årene».

Når kommunikasjonen glipper, gis det ikke rom for å uttrykke erfaringer ved å sette ord på tanker og følelser. Dermed legges et tåketeppe over opplevelser og minner. Det å beherske et språk i et levende språkmiljø gir mulighet til å formidle egen livshistorie og bli lyttet til med interesse når hendelser og historier fra eget liv fortelles.

Undring

Hvert våkent sekund bombarderes du med sanseinntrykk. Avhengig av hva du har fokus på, vil kun et fåtall av disse inntrykkene nå bevisstheten. Dine sanseinntrykk bidrar til å danne grunnlag for de 60.000 tankene som farer gjennom hodet ditt gjennom dagen. Fordi dine sanseinntrykk danner grunnlag for det du tenker og slik du forstår omverdenen, er det viktig å akseptere det du ikke forstår og møte andre med undring og nysgjerrighet heller enn stigmatisering og fordømmelse. Det å formidle en spørrende og ikke-dømmende holdning i møte med andre, vil gjøre deg til en bedre dansepartner i kommunikasjon. Lykke til!



Margrethe Sylthe er utdannet fagpedagog, spesialpedagog (cand.ed.) og relasjonsterapeut. Hun har yrkeserfaring fra undervisning og som spesialpedagogisk rådgiver. Faglig interesseområde er relasjons(spesial)pedagogikk med vekt på relasjonell nevrobiologi.



Beate Heide er utdannet spesialpedagog og klinisk pedagog. Hun har skrevet flere innstikk og artikler i Spesialpedagogikk og andre tidsskrift og har også skrevet to barnebøker.

NOTE:

- 1 Avstand mellom erkjennelse og fornemmelse som fra generell irritasjon, frustrasjon eller uro i kroppen.



... det handler om språk som grunnlag for samhandling.

Oppbygging av hørselshemmede barns tegnforråd i barnehagen

De fleste kommuner i Norge har ikke egne barnehager spesielt tilrettelagt for hørselshemmede. I ordinære barnehager er det ikke vanlig at de fast ansatte har kompetanse på norsk tegnspråk. Artikkelforfatteren drøfter her hvordan hørselshemmede barns tegnforråd kan bygges opp i barnehagen, og om det finnes noen suksessfaktorer.

AV HILDE ULLA MYREN

Svært få barnehager i Norge er spesielt tilrettelagt for hørselshemmede. Grunnen til dette er at tilbudet til hørselshemmede bygges ned over hele landet som en følge av inkluderings ideologi samt hørselsteknologisk utvikling (Haualand, 2015). De fleste hørselshemmede barn går nå i vanlig skole og barnehage, i motsetning til tidligere. Gjennom mitt arbeid har jeg reflektert mye over hvordan man kan hjelpe hørselshemmede barn med å bygge opp et tegnforråd før skolealder, når de går i barnehager uten spesiell kompetanse på hørsel og tegn. Jeg har stilt meg følgende spørsmål: Dersom foreldre til hørselshemmede barn skal ha et reelt valg vedrørende opplæring i og på tegnspråk i skolen, jf. § 2.6 i opplæringsloven, bør ikke barnet da ha et visst tegnforråd før skolestart? Og i så fall: Hvor skal de få dette tegnforrådet fra? Vil tegnoppplæring i hjemmet være nok? Hva er barnehagens rolle her? Norske barn forstår gjerne nærmere 14000

ord når de begynner på skolen. Skal tegnforrådet bli på linje med ordforrådet, så må opplæringen kanskje intensiveres? Jeg syns dette er svært interessante spørsmål.

Hørselshemmede barn og tegnspråk

Som en direkte følge av at rett til barnehage ble lovfestet for barn som fyller ett år innen utgangen av august det året det søkes for, går nå de fleste barn i barnehage. Man kan følgelig si at barnehagen er en sentral opplærings- og utviklingsarena for norske barn. Læring og utvikling brukes gjerne i samme setning når det snakkes om barn i barnehagealder, som i barnehagelovens § 19 a: «Formålet med spesialpedagogisk hjelp er å gi barnet tidlig hjelp og støtte i utvikling og læring av for eksempel språklige og sosiale ferdigheter».

«Å kommunisere kommer fra det latinske «*communicare*» som betyr å dele eller gjøre felles» (Tetzchner mfl., 1997, s. 14). Det å

Norsk tegnspråk er døves eget språk og er visuelt-gestuet i sin oppbygning.

utvikle et tegnforråd handler altså ikke bare om språklig utvikling isolert sett; det handler om språk som grunnlag for samhandling.

Norsk tegnspråk er døves eget språk. For hørselshemmede barn kan det å utvikle et tegnforråd i stor grad også handle om identitet, selvoppfattelse, egenverd og tilhørighet. Ifølge Edwards & Crocker (2009) er det «... nærliggende at formode, at barn med høretab har forøget risiko for at utvikle ringe selvverd på grund af deres oplevelser af at være udenfor fællesskab, have kommunikationsvanskeligheter og problemer med at lære at læse og skrive samt omgås jevnaldrende» (ibid., s. 67). Forfatterne hevder at et godt selvilde og en god selvfølelse er grunnsteinen i god psykisk helse (ibid.). Å ha fokus på å bygge opp et tegnforråd kan følgelig ha et tydelig element av forebygging i seg – det handler ikke «bare» om språk isolert sett.

Begrepsavklaring og avgrensinger

Norsk Tegnspråk er døves eget språk og er visuelt-gestuet i sin oppbygning. Det er helt forskjellig fra talespråk både i oppbygning og grammatikk. Norsk Tegnspråk produseres ved hjelp av hender supplert av ansikt, hode og overkropp, noe som gjør det velegnet til å bli oppfattet av synet (Pritchard & Zahl, 2009, s. 4). Norsk tegnspråk er av en annen modalitet enn talespråk. Talespråk er auditiv-vokalt i oppbygning og beregnet på hørselen. Norsk tegnspråk er et språk for øyet, men kan også oppfattes taktilt.

Jeg velger i det videre å fokusere på kun en del av den store helheten som er Norsk Tegnspråk, nemlig tegnforråd, men understreker at Norsk tegnspråk er mye mer enn det å ha et bra tegnforråd. Men tegnforråd er en viktig del. Jeg vil også komme inn på tegn brukt som støtte for tale, altså kodeblanding mellom norsk og tegnspråk. Dette fordi Tegn Til Tale (TTT) låner tegn fra Norsk Tegnspråk.

Hørselshemming kan kategoriseres på mange måter, noe jeg kommer nærmere inn på senere i artikkelen. Jeg har her valgt å fokusere på barn med alvorlig til betydelig bilateralt hørselstap, selv om temaet er interessant også for barn med andre former for hørselstap. Aldersgruppen jeg tar for meg er 1–6 år. Barnehager kan være ulike både når det gjelder organisering, innhold og kompetanse. Barnehagene jeg skriver om her er «vanlige barnehager»

som ikke er spesielt tilrettelagt for hørselshemmede eller for barn med særskilte behov. En «vanlig barnehage» har altså ikke særskilte økonomiske rammer, særskilt kompetanse, særskilte bygningsmessige forhold, ekstra voksen-tetthet, mindre barnegruppe, eller andre særskilte forhold. En «vanlig barnehage» kan være offentlig eller privat; i denne sammenheng har eierforholdet ingen praktisk betydning, og jeg har ikke gjort noen avgrensinger her. Jeg har heller ikke gjort noen avgrensinger når det gjelder pedagogisk tilnærming (Reggio Emilio o.l.), siden barnehageloven og Rammeplanen for barnehager er styringsinstrument for alle barnehager i Norge.

Hørsel og hørselstap

Cole & Flexer (2011) forklarer hørselstap slik: «Vi hører med hjernen – ørerne er bare vejen ind. Problemet med høretab er, at det afholder lyd fra at nå hjernen» (s. 1). Og videre: «Høretab kan beskrives som et usynligt akustisk filter, som forvrænger, tilslører eller hindrer udefrakommende lyde, især lyde på afstand – selv på kort afstand» (ibid., s. 2).

Hørselshemmet er et fellesbegrep som omfatter tung-hørte og døve. En tunghørt kan til en viss grad oppfatte tale og kontrollere egen tale via hørselen, mens en döv vil ha store vansker med å oppfatte tale auditivt og også med å kontrollere egen taleproduksjon.

Et hørselstap kan være mekanisk, sensorineuralt/nevrologisk og blandet, alt etter hvor det opptrer i det auditive systemet. Det kan være retrocochleært og det kan være en auditiv prosesseringsvanske. Det kan være ensidig eller tosidig (monauralt eller binauralt). Et hørselstap kan beskrives ut fra når hørselstapet oppsto, som for eksempel «prelingvalt», dvs. i førspråklig alder. Et hørselstap blir gjerne beskrevet ut fra formen i et audiogram, som eksempelvis diskanttap, basstap, flatt tap, bassengtap. Medisinsk klassifiseres et hørselstap i henhold til «Pure Tone Average Hearing Loss (PTA HL4), som er gjennomsnittet av høretersklene målt ved 500, 1000, 2000 og 4000 Hz. Dette kan være normal/god hørsel, samt mild, moderat, moderat til stor, stor, og alvorlig stor hørselsnedsettelse. Et hørselstap kan ha mange årsaker. Det kan skyldes skade, sykdom eller ha sin årsak i genetiske forhold. Det kan være plutselig og det kan være progredierende. For nærmere beskrivelser vises til Stach (2010).

Språk og kommunikasjon

Språk lar seg vanskelig definere uten referanse til kommunikasjon (Tetzchner mfl., 1997). Som tidligere nevnt, kan ordet *communicare* oversettes med «å gjøre felles». Kommunikasjon handler altså om språk brukt til samhandling. Søren Kierkegaard; en avdød kjent dansk filosof, tilskrives følgende utsagn: «Kommunikasjon er for samspill det pusten er for å leve». I henhold til Tetzchner mfl. (1997) så har det vært vanskelig å finne frem til en definisjon av språk som alle kan enes om. Forfatterne viser til Critchley (1975), som forklarer språkbruk som «det å uttrykke og motta ideer og følelser» (s. 14). De viser også til Carroll (1955), som forklarer språk som «... et strukturert system av tilfeldige talelyder og sekvenser av lyder som blir brukt til, eller kan brukes i, mellompersonlig kommunikasjon av en gruppe mennesker og som på en uttømmende måte kategoriserer gjenstander, hendelser og prosesser i menneskelige omgivelser» (ibid., s. 14). De legger til: «For at definisjonen skal bli akseptabel, er det nødvendig å føye bevegelser til lyder, slik at definisjonen også kan omfatte tegnspråk» (s. 14). Jeg velger i det videre å støtte meg på denne definisjonen av språk.

Tegn kan isolert sett brukes på forskjellige måter i kommunikasjon mellom mennesker.

- **Norsk tegnspråk eller døves tegnspråk** er et eget språk som er naturlig utviklet blant døve nordmenn (Suhr & Rognlid, 2009). Det er et rent visuelt språk der det ikke brukes stemme. Tegnspråket er helt forskjellig fra talespråket både i oppbygging og grammatikk.
- **Tegn som støtte for munnnavlesing (TSS)** er et begrep som i hovedsak brukes når det dreier seg om voksne som har mistet hørselen.
- **Norsk med tegnstøtte (NMT)** er en kommunikasjonsform basert på norsk talespråk, der tale ledsages av tegn. Tegnene lånes fra døves tegnspråk. Man kommuniserer med norsk talespråk sammen med kroppsspråk og mimikk, og bruker tegn på de mest meningsbærende ordene i setningen.
- **Tegn-til-tale (TTT)** er en metode for å fremme og støtte kommunikasjon og språkutvikling. Talespråk og tegnspråk er språkene vi på en eller

annen måte forholder oss til ved bruk av tegn og tale. Man kommuniserer med tale sammen med kroppsspråk, mimikk og gester og bruker tegn på de mest meningsbærende ordene i setningen. Tegnene lånes fra tegnspråket, men er ikke nødvendigvis knyttet opp mot norsk tale. Et aktuelt eksempel er bruk av Tegn-til-tale til samisktalende personer. Samisk har ikke et eget tegnspråk og låner derfor tegn fra Norsk tegnspråk.

Tegn til tale (TTT), Norsk med tegnstøtte (NMT) og Tegn som støtte for munnnavlesning (TSS) oppfattes gjerne som parallelle begrep.

Jeg vil understreke at det er helt sentralt å skille Norsk tegnspråk fra de øvrige begrepene fordi TTT, NMT og TSS er kodeblanding. Vonen (1999) refererer til Vogt-Svendsen (1991) som brukte begrepet «pidgintegnspråk» om Tegn-til-tale. Et pidginspråk oppstår tilfeldig og for spesifikke formål når to eller flere ofte vidt forskjellige språk kolliderer. Språket karakteriseres av et begrenset vokabular, som kun omfatter termer som er helt nødvendige for kommunikasjon (wikipedia.no). Norsk tegnspråk er et fullverdig språk – de øvrige begrepene brukes om hverandre, etter min erfaring.

Bimodal tospråklighet og flerspråklighet

Tospråkligheten til døve består av et tegnspråk i tillegg til et talespråk med tilhørende skriftspråk. Språkene er formidlet og oppfattet på to ulike måter: tegnspråk er et språk for øyet og er et visuelt-gestuet språk, og norsk talespråk er et språk hovedsakelig for hørselen og beskrives som et oralt-auditivt språk. Dette at språkene uttrykkes på ulike måter, gjør denne tospråkligheten bimodal.

(Pritchard & Zahl, 2009, s. 5).

Bimodal tospråklighet skiller seg altså fra øvrig flerspråklighet. Mange hørselshemmede barn har, i likhet med andre barn, foreldre med annet morsmål enn det norske. Flerspråklighet kan følgelig ha mange aspekt for hørselshemmede barn; det kan være knyttet både til ulike talespråk og til ulike modaliteter.

Lev Vygotsky var en sentral språkforsker som har hatt stor innflytelse også på norsk språktenkning. Han

hevdet blant annet at det er et gjensidig avhengighetsforhold mellom førstespråkutvikling og andrespråkutvikling. Vygotsky definerte språk som tenkningens sosiale middel. Kamil Øzerk (i Braathen, 2011, s. 164) påpeker at man følgelig kan si at jo flere språk et barn kan, jo flere sosiale midler får deres tankeprosesser til rådighet. I henhold til Cummins «Dual-isfjell-modell» (ibid., s. 183) så er menneskets første- og andrespråkutvikling bygd på et og samme fundament, men det utvikler seg til ulike koder eller kommunikasjonsredskap som vi kaller språk. Cummins «terskelnivåhypotese» tar for seg tospråklighet og kognitiv utvikling (ibid., s. 173). Denne hypotesen viser at det bare er tospråklige som har høye språklige ferdigheter både på morsmålet og på andrespråket som kan dra nytte av den positive effekten som tospråkligheten har på kognitiv utvikling (ibid.). Dette er tankevekkende også når vi snakker om bimodal tospråklighet.

Opplæring i norsk tegnspråk

I Norge er det Statped (statlig støttesystem) som organiserer og gjennomfører opplæring i norsk tegnspråk. På Statpeds nettsider beskrives tilbudet slik:

«For at hørende foreldre skulle få mulighet til å lære tegnspråk ble opplæringstilbudet «Se mitt språk» etablert for 20 år siden – og det er fortsatt enestående i verdenssammenheng».

Og videre:

«Tjenesten bidrar til å bygge ned språkbarrieren i familien og har derfor ikke fokus på barnets funksjonsnedsettelse men på barnets tospråklige tilhørighet. Opplæringen omfatter også temaer knyttet til døves kultur og historie, kunnskap om bimodal tospråklighet og informasjon om rettigheter og lovverk med mer. Opplæringen gis til barnet er 16 år med to-til-firekurs kurs pr år» (ibid.).

Statped gir også tilbud om opplæring i Norsk med tegn- støtte (NMT). I min kommune gir Barnehabiliteringen og PPT tilbud om Tegn-til-tale (TTT)-kurs. Ofte er disse kursene knyttet til barn med ulike funksjonsnedsettelse som trenger supplerende kommunikasjon. Utdanningsdirektoratet sier på sine nettsider om hørsel:

«Dersom barnet har behov for tegnspråkopplæring bør kommunen forsøke å gi et pedagogisk tilbud i et tospråklig miljø hvor både norsk tegnspråk og norsk talespråk brukes. Statped

kan veilede foresatte og kommuner når tilbud til hørselshemmede barn skal tilrettelegges. Voksne språkmodeller som behersker norsk tegnspråk, og lek/aktiviteter sammen med andre barn som bruker tegnspråk, er viktige for at barnet skal utvikle sin språklige kompetanse. Dette innebærer følgende: Barnet må få tilgang til miljøer hvor både barn og voksne behersker tegnspråk. Det kan også ansettes en pedagog eller as-sistent som behersker tegnspråk. Foreldre og andre nære personer, for eksempel personale og andre barn i barnehagen som i utgangspunktet ikke behersker tegn-språk, må få tilbud om å lære seg dette».

Almennpedagogikk, spesialpedagogikk og inkludering

Barnehagen er tradisjonelt opptatt av at språk, tenkning og sosial samhandling henger sammen. Man kan si at barnehagens tradisjon bygger på sosiokulturell læringsteori, som vektlegger at barn lærer gjennom erfaringer og opplevelser i en variert barnehagehverdag. Begrepene allmennpedagogikk, spesialpedagogikk og inkludering er sentrale begreper i barnehagens arbeid. Barnehageloven sier klart i sin formålsparagraf: «Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling».

Inkludering er et sentralt begrep og Stortingsmelding 41 (2008–2009), *Kvalitet i barnehagen*, fremhever barnehagen som en særlig viktig og egnet arena for inkludering og mangfold. Det at barnehageloven har bestemmelser om likeverd, medvirkning og kvalitet, samt at barnehagen skal motarbeide alle former for diskriminering, støtter opp om inkluderingstankegangen. Arnesen (2012, i Kristoffersen & Simonsen, (2013), mener at inkludering i barnehagen har fire dimensjoner: en overordnet politisk dimensjon, en institusjonell dimensjon, en relasjonell dimensjon og en etisk dimensjon. Alle disse fire virker sammen. Haug (2003) deler inkluderingsarbeid inn i fire dimensjoner: Å øke fellesskapet (gi og få), øke deltagelsen, øke demokratiseringen, øke utbyttet for den enkelte. Inkludering omfatter da hele skolesystemet (eller barnehagen, min kommentar). Inkludering blir da et allmennpedagogisk og ikke et spesialpedagogisk virkemiddel, i motsetning til tradisjonell integreringstankegang.

Sentrale styringsdokument

Fra 1. august 2016 gjelder ny § 19 h i barnehageloven:

«Barn under opplæringspliktig alder som har tegnspråk som førstespråk, eller som etter sakkyndig vurdering har behov for tegnspråkopplæring, har rett til slik opplæring. Retten gjelder uavhengig om barnet går i barnehage. Kommunen skal oppfylle retten til tegnspråkopplæring for barn bosatt i kommunen. Før kommunen fatter vedtak om tegnspråkopplæring, skal det utarbeides en sakkyndig vurdering av den pedagogisk-psykologiske tjenesten».

Det å styrke barnehagens kommunikasjon med barn med særskilte behov gjennom å bruke tegn kan være et spesialpedagogisk tiltak. Språkopplæring i norsk tegnspråk er imidlertid ikke å anse som et slikt tiltak (Stette, 2016). I ny barnehagelov står det at kommunen skal sikre at barn med nedsatt funksjonsevne får et egnet individuelt tilrettelagt barnehagetilbud (§ 19. g). Barnehagelovens § 19 a sier at «... barn under opplæringspliktig alder har rett til spesialpedagogisk hjelp dersom de har særlig behov for det». I tillegg til barnehageloven er FNs konvensjon om barnets rettigheter og FNs konvensjon for funksjonshemmedes rettigheter, sentrale styringsdokument. Norge har ratifisert og underskrevet begge. I sistnevnte står det at man skal «... sikre at undervisningen av synshemmede, hørselshemmede og personer med kombinerte sansetap, og især barn, finner sted på de språk og i de kommunikasjonsformer og med de kommunikasjonsmidler som er best tilpasset den enkelte, og i et miljø som gir størst mulig faglig og sosial utvikling» (punkt 24, 3 c).

Forskningsprosjektet «Veien inn i skriftspråket»

I forskningsprosjektet «Veien inn i skriftspråket for hørselshemmede», referert til av Gilje (2012), var forskerne opptatt av hvordan hørselshemmede barn fikk opplæring i vanlige barnehager. De var særlig opptatt av samhandling; både mellom voksne og barn og mellom hørselshemmede og de andre barna. De slo fast at samlingsstunden er helt sentral for interaksjon med tekster som tema i barnehager og at samlingsstundene kan legges bedre til rette for at hørselshemmede barn kan samhandle på en bedre måte med andre barn. Forskerne mente at det er en reell fare for at

intensjonene om et rikt tospråklig miljø med både norsk språk og norsk tegnspråk, ikke blir realisert, fordi det er stor forskjell i den kompetansen som finnes om tegnspråk og om språkutvikling hos de ansatte i vanlige barnehager.

Bruk av tegnspråktolk i samlingsstund

Jeg har gjennom flere år gjennomført observasjoner av hørselshemmede barn i vanlige barnehager. Jeg vil kort ta for meg noen av disse, som jeg tenker kan være relevante for sammenhengen.

I to av barnehagene jeg observerte, har det i tillegg til Tegn-til-tale-kurs for familie og barnehageansatte, vært gjennomført bruk av tegnspråktolk i samlingsstund. Formålet med dette var å tilrettelegge for deltagelse i samlingsstund samt øke barnets tegnforråd før skolestart. Det har i tillegg vært fokus på å lære norsk tegnspråk i hjemmet, idet barnas foreldre har valgt tegnoppplæring gjennom Statped's «Se mitt språk». Tolkene har vært innleide og har hatt eksamen fra studier i Norsk tegnspråk. De har ikke noen form for pedagogisk utdanning, ifølge den tolken jeg spurte.

I denne aldersgruppen er det mye høytlesning i samlingsstund. I den første observasjonen, med åtte norsk-språklige barn samt pedagogisk leder og tolk, så barnet mye på tolken under høytlesningen, mens de andre barna så på pedagogisk leder. Tolken fremsto som en naturlig del av samlingen og ikke som et fremmedelement, fordi hun deltok på sanger og leker på linje med de øvrige voksne. Barnets foreldre kunne fortelle at de merket stor forskjell på hva barnet fikk med seg. Tidligere kunne barnet gjenfortelle kun hovedlinjene i fortellingen, men nå kunne barnet også gjenfortelle mer detaljert.

I den andre barnehagen hadde halvparten av barnegruppa flerspråklig bakgrunn. Det hørselshemmede barnet så på tolken da det var høytlesning uten bildestøtte og da voksne ga beskjeder. Ellers så barnet nesten ikke på tolken. Barnet så heller ikke på tolken ved bruk av dagtavle og andre visuelle virkemidler. Jeg som observerte, tolket dette som at barnet brukte tolken ved behov, men det kan også være at barnet ikke hadde nok tegnspråklig kompetanse til å få med seg det tolken formidlet. Alle voksne brukte mer tegn disse dagene enn ved tidligere observasjoner i barne-

hagen, og de uttrykte en positiv holdning til tegn: «Nå skal det bli moro å lære flere tegn!» Tolken deltok i spontanleik (stå i sirkel og massere hverandre) på linje med de andre og var kjent med innholdet i samlingsstunden. Alle brukte tolkens navn; tolken fremsto som en del av voksengruppa. De flerspråklige barna så mye på tolken, og flere brukte enkelte tegn selv.

Observasjoner i barnehager

Jeg er ofte på besøk i kommunens barnehager og har observert lite bruk av Tegn-til-tale (TTT). De voksne har også gitt uttrykk for at de har lite eller ingen kjennskap til tegn. Det har vært gjennomført TTT-kurs i barnehager med hørselshemmede barn og også i flere andre barnehager. Jeg har hatt inntrykk av at faktisk bruk av tegn har variert mye i etterkant av kursene. Effekten ser ut til å ha vært stor en periode etter avsluttet kurs, men så har det dabbet av. Noen ganger har dette sammenheng med at barna etter hvert har utviklet et godt talespråk. I andre barnehager er det imidlertid voksne som bruker TTT aktivt. Jeg har inntrykk av at disse voksne har utviklet en slags automatisering av tegnbruk i kommunikasjon med barn. I mine observasjoner har flerspråklige barn ofte søkt seg til nettopp disse voksne. Dette bekrefter også disse voksne selv.

Observasjon i forsterket skole for hørselshemmede

Jeg har også gjennomført observasjon på en skole der eleven har § 2.6 vedtak, det vil si opplæring i og på tegnspråk. Klassestyrer brukte talespråk uten tegnstøtte, mens tegnspråklærer sto ved siden av og brukte norsk tegnspråk. Da elevene arbeidet individuelt og i gruppe, hjalp tegnspråklærer til ved behov. Også her brukte flere av barna tegn, eksempelvis da de spurte om noe. Det viste seg at disse barna hadde flerspråklig bakgrunn. Tegnspråklærer svarte ved hjelp av tegn og ble forstått. Det var ellers stille i klassen. Barnet stoppet sjeldent opp for å lete etter ord eller tegn og svitsjet tilsynelatende lett mellom tegn og tale. Det var tydelig at barnets venner forsto flere tegn. De brukte også enkelte tegn selv, eksempelvis i gruppearbeid.

Drøfting

Det jeg har ønsket å drøfte i denne artikkelen, er hvordan hørselshemmede barns tegnforråd kan bygges opp i barnehagen og om man kan identifisere noen suksessfaktorer. Jeg valgte ut to aspekter som jeg har sett litt nærmere på: Bruk av tegnspråktolk (Norsk tegnspråk) i samlingsstund og bruk av Tegn-til-tale (TTT). Jeg må imidlertid igjen få understreke at selv om begge deler innbefatter tegn, så er det viktig å skille tydelig mellom begrepene Norsk Tegnspråk og TTT. Opplæring i Norsk tegnspråk er som nevnt, mye mer enn det å få et godt tegnforråd. Innenfor rammene av denne artikkelen har jeg imidlertid valgt å fokusere på tegnforråd, som *er* en viktig del av Norsk tegnspråk.

Som tidligere nevnt er sentrale styringsdokumenter entydige og klare. FNs konvensjon om funksjonshemmedes rettigheter, som Norge har underskrevet og ratifisert, slår fast at hørselshemmede har klare rettigheter knyttet til språk og kommunikasjon. Barn under opplæringspliktig alder som har tegnspråk som førstespråk, har rett til tegnspråkopplæring i henhold til barnehageloven. Barn uten tegnspråk som førstespråk vil også kunne ha rett til tegnspråkopplæring, dersom sakkyndig vurdering viser et reelt behov for det (barnehagelovens § 19 h). Vi har videre sett at barn under opplæringspliktig alder har rett til spesialpedagogisk hjelp dersom de har særlig behov for det (§ 19 a). Det å styrke barnehagens kommunikasjon med barn med særskilte behov gjennom tegnbruk kan være et spesialpedagogisk tilbud, mens språkopplæring i Norsk tegnspråk er ikke å anse som et spesialpedagogisk tiltak (Stette, 2016). Mitt spørsmål blir da: Hvordan fungerer styringsdokumentene i praksis på dette området?

Bruk av tegnspråktolk

Jeg har valgt å se på bruk av tegnspråktolk i samlingsstund. Ifølge forskningsstudien «Veien inn i skriftspråket for barn med hørselshemming» spiller samlingsstunden en helt spesiell rolle når det gjelder interaksjon med tekster som tema. Forskerne i denne studien mener samlingsstundene kan legges bedre til rette, slik at hørselshemmede barn kan samhandle bedre med andre barn (Simonsen, 2012). I lys av dette, fremtrer bruk av tegnspråktolk, (heretter kalt «tolk») i samlingsstund som et adekvat tiltak. De tre obser-

En tydelig bieffekt av at tolken kom hver dag, var at voksne og barn snakket mer om tegn.

vasjonene jeg har foretatt i barnehager som jeg har referert til tidligere i artikkelen, indikerer at bruk av tolk i samlingsstund på noen måter kan være hensiktsmessig. Under alle tre observasjonene slo det meg hvor «naturlig» bruk av tolk fremsto. Ingen av barna lot seg merke med at tolken var der. De hørselshemmede barna brukte tolken ved behov. Det var også interessant å se hvor stort fokuset på tegn plutselig ble i barnehagene, både hos barn og voksne.

Et annet interessant aspekt var at barn med flerspråklig bakgrunn så mye på tolken. Flere brukte tegn med stor iver. Jeg observerte akkurat det samme på barneskolen. Kontaktlærer fortalte etterpå at noen av de flerspråklige barna faktisk hadde lært tegn før de lærte norsk talespråk. At barn med flerspråklig bakgrunn har stor nytte av tegn, har jeg sett ofte i tidligere praksis, og kolleger har erfart det samme.

Kan det at en tolk er innom en time hver dag ha noen særlig innvirkning på den generelle opptattheten av tegn i barnehagen? Mine observasjoner indikerer at dette faktisk kan være tilfelle. En tydelig «bieffekt» av at tolken kom hver dag, var at voksne og barn snakket mer om tegn. De brukte også mer tegn enn tidligere. Bruk av tolk i samlingsstund fremsto delvis som en form for tegnopplæring; både barn og voksne var opptatt av tolken og hadde blikket rettet på tolken deler av tiden. I begge barnehagene tok det litt tid før bruk av tolk fremsto naturlig. Det at tolken visste hva som skulle foregå, viste seg å være av stor betydning. Det var også viktig at det var de samme tolkene som kom hver gang.

Bruk av Tegn-til-tale i barnehagen

Opplæring i Norsk tegnspråk er ikke en del av barnehagelærernes, fagarbeidernes eller spesialpedagogenes utdanning. Vi har sett at kommunen plikter å gi ansatte opplæring i bruk av tegn, men begrepet «bruk av tegn» er ikke konkretisert. I min hjemkommune gjennomføres det kurs i Tegn Til Tale (TTT) for foreldre og barnehager som ønsker det, som oftest i forbindelse med spesialpedagogisk

hjelp. Kommunen oppfyller derigjennom plikten sin med hensyn til «bruk av tegn som støtte» (TTT/NMT). Som vi har sett er imidlertid Norsk tegnspråk mye mer enn tegnforråd; det er et språkalternativ. TTT er derimot kun et supplement til talen og målet vil alltid være å utvikle talespråket (Suhr & Rognlid, 2009).

Disse to tingene kan derfor ikke sammenlignes.

I mitt arbeid tilbringer jeg store deler av tiden i ulike barnehager i kommunen, og jeg har observert at det etter et TTT-kurs ofte er fokus på tegn en stund, men så dabber det av. En feilkilde kan naturligvis være at de ansatte ikke «tør» å bruke tegn når andre ser på. Flere av de ansatte bekrefter imidlertid mitt inntrykk, fordi de på eget initiativ forteller at «det har sklidd ut» – det brukes nesten ikke tegn lenger. Kursholders formelle tegnkompetanse ser ikke ut til å ha hatt innvirkning på bruk av TTT over tid.

Det er et anerkjent pedagogisk prinsipp av man lærer i samhandling med andre, og som tidligere nevnt bygger også barnehagen på en slik sosiokulturell tankegang. Kontinuitet og kvalitet er ofte to sider av samme sak. Det at TTT-kursene har vært av kort varighet og ikke er blitt fulgt opp over tid, er bekymringsfullt i så henseende. Det trengs tid og fokus for å opparbeide et tegnforråd. Kanskje bør man heller satse på en kursserie enn et enkeltkurs? En annen idé er at ildsjeler i barnehagen som har interesse for tegn, også får holdt denne kunnskapen ved like. Norske barn forstår gjerne nærmere 14000 ord ved skolestart, og skal tegnforrådet bli på linje med ordforrådet slik at barn kan bli bimodalt tospråklige, må opplæringen i barnehagen intensiveres. «Ukens fire tegn» er absolutt ikke tilstrekkelig. Cummins «terskelnivåhypotese» viser at det bare er tospråklige som har høye språklige ferdigheter både på morsmålet og andrespråket, som kan dra nytte av den positive effekten som tospråkligheten har på kognitiv utvikling (Øzerk, i Bråten 2011, s. 164). Dette er tankevekkende.

Mange barn (kanskje alle barn?) har god nytte av tegnstøtte i barnehagen.

Konklusjon

Bruk av tegnspråktolk i samlingsstund fremsto på mange måter som en suksessfaktor i undertegnede's observasjoner, ikke minst fordi interessen for tegn så ut til å øke både hos barn og voksne. Observasjonene viste at de hørselshemmede barna fikk med seg mer av det som ble formidlet med tegnspråktolk i samlingsstund. Dette er viktig, da samlingsstunden som samhandlingsarena har en særskilt funksjon i barnehagen når det gjelder interaksjon med tekster som tema.

Det er viktig å understreke at det er andre sider av dette temaet som også bør sees nærmere på om man skal fordype seg i temaet opplæring i Norsk tegnspråk. I særskilt grad vil det være behov for å se nærmere på de ansattes kvalifikasjoner i barnehagen. På Utdanningsdirektoratets nettsider om hørsel, som har erstattet «Veileder for opplæring av barn og unge med hørselshemming» fra 2009, kan man lese følgende om temaet: «Barnet må få tilgang på miljøer hvor både barn og voksne behersker tegnspråk». Og: «Det kan ansettes en pedagog eller assistent som behersker tegnspråk». Det å ha en tegnspråktolk som kommer innom barnehagen en time hver dag vil selvfølgelig ikke være tilstrekkelig med tanke på å få opplæring i Norsk tegnspråk. Men det kan være et skritt på veien.

I min kommune har mange barnehager hatt et uttalt fokus på gruppedeling, støyskjerming, struktur, forutsigbarhet, bruk av dagtavle mm i almennpedagogikken. Det har gitt gode resultater. Mange barn (kanskje alle barn?) har god nytte av tegnstøtte i barnehagen. I det perspektivet kan man argumentere for at tegnbruk også bør være en del av almennpedagogikken. Da må tegnbruk inn i barnehagelærerutdanningen på en helt annen måte enn tilfellet er i dag. I delstudien til forskningsprosjektet «Veien inn i skriftspråket for barn med hørselshemming» sier forfatterne at: «...det vil være behov for både generell barnehagefaglig kompetanse og kompetanse i form av spesialpedagogisk kunnskap om hørselshemmede barns særskilte behov, dersom alle barn, også hørselshemmede barn, skal delta på lik linje i barnehagen» (Kristoffersen & Simonsen, 2013).

I Stortingsmelding 41 (2008–2009), Kvalitet i barnehagen, fremheves barnehagen som en særlig viktig og egnet arena for inkludering og mangfold. «Inkludering er

oppnådd når begrepet har mistet sin verdi» skriver Peder Haug (2003), altså når alle elever får undervisning og opplæring tilpasset sine forutsetninger sammen med alle andre barn. Mitt klare inntrykk er at vi har et stykke igjen dit, også i barnehagen.



Hilde Ulla Myren arbeider som pedagogisk-psykologisk rådgiver i barnehagetemaet ved Ålesund PPT. Hun studerer også audiopedagogikk på deltid ved NTNU.

REFERANSER

- BARNEHAGELOVEN.** (2016). Lov om barnehager. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag. Lovdata
- COLE, E.B. & FLEXER, C.** (2009). Børn med høretab. At utvikle evnen til at lytte og tale: fra 0 til 6 år. Aalborg: Materialecentret.
- EDWARDS, L. & CROCKER, S.** (2009). Døve og hørehemmede børn med særlige behov: en evidensbaseret praktisk vejledning om psykologisk udredning og behandling. Aalborg: Materialcenteret.
- FNS BARNEKONVENSJONEN.** (2003). FNs konvensjon om barnets rettigheter. Oslo: Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.
- FNS KONVENSJON OM RETTIGHETENE TIL MENNESKER MED NEDSATT FUNKSJONSEVNE.** (2006). Lastet ned 22.11.2016 fra <http://regjeringen.no>
- GILJE, Ø.** (2012). Funn i praksis. Ny kunnskap om barnehagen. Oslo: Praksisrettet FOU for barnehage, grunnutdanning- og lærerutdanning, PRAKSISFOU. Forskningsrådet.
- HAUALAND, H.** (2015). Grunnskole for tegnspråklige elever. Oslo: Fafo.
- HAUG, P.** (2003). Den inkluderende skulen og utfordringer for lærerutdanninga. Skolepsykologi nr. 3.
- JOHANSON, I.** (2001). Språkutvikling hos barn med språkvanser. Bryne: Info Vest forlag
- KRISTOFFERSEN, A-E. & SIMONSEN, E.** (2013). Et løfte om inkludering: Barnehagens rammer for samhandling mellom hørselshemmede og hørende barn i barnehagen. Nordic early Childhood Education Research Journal. Tidsskrift for nordisk barnehageforskning.
- MELD. ST. 41.** (2008–2009). Kvalitet i barnehagen. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- OPPLÆRINGSLOVA.** (2005). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag. Lovdata.

PRITCHARD, P. & ZAHL, T.S. (2009). Veiene til en god bimodal tospråk-
lighet hos døve og sterkt tunghørte. Statped Vest. Hentet 06.12.2016
fra: [www.statped.no/fagomrader-og-laringsressurser/finn-laringsressurs/
horsel/Veiene-til-en-god-bimodal-tospraklighet/](http://www.statped.no/fagomrader-og-laringsressurser/finn-laringsressurs/horsel/Veiene-til-en-god-bimodal-tospraklighet/)

SIMONSEN, S. (2012). Veien inn i skriftspråket for barn med hørsels-
hemming. Muligheter for læring gjennom samhandling i barnehage og
skole. I: Gilje, Ø. Funn i praksis. Ny kunnskap om barnehagen. Oslo:
Praksisrettet FOU for barnehage, grunnutdanning- og lærerutdanning,
PRAKSISFOU. Forskningsrådet.

STACH, B.A. (2010). Clinical Audiology. An Introduction. New York:
Thompson Learning.

STATPED. Se mitt språk. Hentet 25.11.2016 fra: [http://www.statped.no/
tjenester/kurs-og-konferanser/kurs-for-foreldre-og-elever/se-mitt-sprak/](http://www.statped.no/tjenester/kurs-og-konferanser/kurs-for-foreldre-og-elever/se-mitt-sprak/)

SUHR, G.I & ROGNLID, W (2009). Jeg vet nå at hun kan tenke. Norsk
Tidsskrift for logopedi, nr. 2, s. 5–10.

STETTE, Ø. (2016). Førskolebarn med særskilte behov. Oslo: Pedlex

**TETZCHNER, S., FEILBERG, J., HAGTVEDT, B., MARTINSEN, H.,
SIMONSEN, H.G. & SMITH, L.** (1993). Barns språk. Ad Notam Gyldendal

UTDANNINGSDIREKTORATET (2009). Veileder for opplæring av barn
og unge med hørselshemming. Hentet fra: [www.udir.no/upload/Veileder_
for_barn_og_unge_med_horselshemming.pdf](http://www.udir.no/upload/Veileder_for_barn_og_unge_med_horselshemming.pdf)

VONEN, A. (1999). Issues of language contact across modalities.
Communication between deaf and hearing people. I: B. Brendemoen,
E. Lanza, & E. Ryen, (red.): Language encounters across time and space.
Oslo: Novus Press.

ØZERK, K.Z. (2011). Vygotsky i tospråkighetsforskningen. I: I. Bråten
(red.): Vygotsky i pedagogikken (6. opplag). Oslo: Cappelen Akademiske
Forlag.



HLF BRISKEBYKONFERANSEN 2017 **HØRSELHEMMEDE BARN OG UNGES PSYKISKE HELSE**

26.-27. oktober | Påmelding innen
Scandic Helsfyr hotell **15. september**

 **HLF BRISKEBY**
VI KAN HØRSEL!

MER INFORMASJON OG PÅMELDING
hlfbriskeby.no/briskebykonferansen/

Systematisk begrepsundervisning som tiltak etter synskorreksjon ved samsynsvansker

Denne artikkelen omhandler samsynsproblemer og de vanskene som kan oppstå i kjølvannet av slike vansker. Selve vansken kan i mange tilfeller løses med prismebriller, men de sekundære problemene forsvinner ikke av den grunn. Artikkelforfatteren viser her hvordan Systematisk begrepsundervisning kan fungere som et redskap for å hjelpe elever med læringsutfordringer som følge av samsynsproblemer.

AV SOLVEIG B. NYBORG

Samsynsvansker vil si at øynene ikke fokuserer på samme punkt ved hjelp av autonom muskulatur. Dette fanges ikke opp av vanlige synsundersøkelser. Derfor kan mange gå lenge med problemet uten at det blir oppdaget. Primærproblemet er at det blir slitsomt å fokusere lenge på tekst i leseavstand. Sekundært kan dette medføre lesevegring, innlæring av unnvikelsesstrategier, mangler i læringsgrunnlaget, lærte negative disposisjoner overfor lesing og ofte problemer med selvtillit overfor seg selv som lesende person.

Det hevdes at interesse kommer med kunnskap, eller med opplevelsen av mestring. Når en elev på grunn av samsynsvansker opplever lesing som så konsentrasjonskrevende at det fører til fysisk ubehag, vil eleven ofte utvikle strategier for å unngå lesing. I egne øyne «forenkles» ofte leseprosessen ved å ty til gjetting av ordlyden av siste del av sammensatte ord, bøyningsendelser og setnings-

delers. Og det som verre er: Eleven utvikler ofte negative holdninger til lesing, teorifag og til seg selv, noe som kan sitte i lenge etter at en samsynsvanske er korrigert slik at synet på leseavstand fungerer godt. Hvis dette skjer, må interessen for lesing vekkes på ny, og eleven må gjennom nye mestringsopplevelser lære å få tro på seg selv som en person som kan lese godt og lære gjennom lesing. Siden dette er tilegnede strategier som kan være følge av uheldige tanke- og handlingsmønstre automatisert over flere år, kommer dette sjelden av seg selv. Mine kollegaer og jeg har god erfaring med å bruke modellen for Systematisk begrepsundervisning (BUmodellen) og de andre undervisningsmodellene til Magne Nyborg (1927–96). Vi benytter dem som analyse- og instruksjonsredskap i oppfølgingsarbeidet med samsynskorreksjon, noe jeg vil komme nærmere inn på senere i denne artikkelen.



Eleven utvikler ofte negative holdninger til lesing, teorifag og til seg selv ...

Hva menes med Systematisk begrepsundervisning?

Systematisk begrepsundervisning er en norskutviklet og vidtfavnende pedagogisk tilnærming som sørger for å sikre helt nødvendige læreforutsetninger for å lære effektivt og med god forståelse innen alle fag og ferdigheter. Professor Magne Nyborg ved UiO og hans medarbeidere har utviklet og dokumentert effekten av metodene over flere tiår med grundige utprøvinger, feltforsøk og studier. Disse har foregått i større og mindre skala i et stort spekter av ulike undervisningssituasjoner overfor elever i ulike aldre og med ulike læreforutsetninger.

Gjennom grundig og systematisk undervisning av grunnleggende begrepssystemer, som for eksempel farge, form, størrelse, plass, stilling, retning, verdi og funksjon med tilhørende begreper, lærer elevene å oppdage og navngi ulike egenskaper ved ting og situasjoner de skal lære om. Dette gir i sin tur grunnlag for å oppdage og styre oppmerksomheten mot delvise likheter og forskjeller, noe som igjen gjør det mulig å kategorisere og systematisere kunnskapen og å vurdere egen ferdighetsutøvelse. Eleven lærer å se sammenhenger, mønstre og generelle prinsipper gjennom å gruppere og rekkefølgeordne kunnskapene sine.

Slik oppnås effektiv ferdighetslæring og den ønskede dybdelæringen som Ludvigsen-utvalget introduserte som nytt begrep i forbindelse med utredningen «Fremtidens skole»:

Dybdelæring dreier seg om elevenes gradvise utvikling av forståelse av begreper, begrepssystemer, metoder og sammenhenger innenfor et fagområde. Det handler også om å forstå temaer og problemstillinger som går på tvers av fag- eller kunnskapsområder. Dybdelæring innebærer at elevene bruker sin evne til å analysere, løse problemer og reflektere over egen læring til å konstruere en varig forståelse

(NOU 2015:8, 2015, s. 14).

Med god forståelse kommer også mestringsfølelse og fornyet motivasjon for læring.

Oppfølging av elever med spesifikke lese- og skrivevansker

Nyborgs læringsteori og undervisningsmodeller (PSI-modellen, BU-modellen, Ferdighetsopplæringsmodellen, GBS-modellen) gjelder alle læringssituasjoner. Jeg vil her belyse bruken ved forsinket leseutvikling som følge av sent oppdagede samsynsvansker. I egen undervisningspraksis

har jeg møtt barn og ungdommer som har slitt med denne type utfordring i flere år. I noen tilfeller har samsynsproblemer kun vært én av flere årsaker til lærevanskene. I andre tilfeller synes det å ha vært hovedårsaken til vansker og vegring i forbindelse med lesing og skriving. Det har også hendt at elevene har blitt feilaktig diagnostisert med dysleksi og konsentrasjonsproblemer. Dette oppfattes slik fordi synskorreksjon i kombinasjon med oppfølgingstiltak i form av Systematisk begrepsundervisning har avhjulpet hele lese- og skrivevansken.

Lesevansker grunnet samsynsvansker vil ofte ha negativ innvirkning på skriveferdigheter og motivasjon for skriving, og gir ringvirkninger inn i de fleste av skolens teorifag, blant annet fordi eleven i mindre grad tar til seg «boklig lærdom» i skole og fritid. Her velger jeg å avgrense temaet til problemer knyttet til selve leseferdigheten og til de holdninger til lesing, læring og seg selv som eleven risikerer å utvikle.

Jeg bruker Magne Nyborgs læringsteori og hans undervisningsmodeller både som analyseverktøy for å kartlegge elevens læringsforutsetninger, og for å vurdere hvilke undervisningstiltak som bør settes inn. Denne helhetlige måten å integrere læringsteori og praktisk undervisning, beskrives nærmere av Norges fremste ekspert innen Systematisk begrepsundervisning, dr.polit. Andreas Hansen, i boka «Systematisk begrepsundervisning» i teori og praksis» som nylig er utgitt på Info Vest Forlag (Hansen, 2016, s. 16–17).

Metoden har vist seg effektiv både i forebygging og behandling av spesifikke lese- og skrivevansker, så det er her vi starter. Flere av elevene som har kommet til oss for å få hjelp med lesing og skriving, har hatt en slik diagnose, ofte kategorisert som dysleksi, mens det har vist seg at det er samsynsvansker som har vært den egentlige årsaken. Tillærte uheldige unngåelses- og gjettestrategier, uryddige øyebevegelser og generelt negative holdninger til lesing har dessuten forsterket vanskene.

Hva er samsynsvansker?

Samsynsvansker, også kalt vinkelfeilsyn eller skjult skjeling, dreier seg om at høyre og venstre øye ikke samarbeider skikkelig på leseavstand og man må anstrenge seg for å få

Vanlige synstester avslører ikke samsynsvansker, derfor forblir dette for mange et skjult handikap.

et sammenfallende synsbilde. Ved hjelp av viljestyrt, men ikke veldig utholdende muskulatur, vil personen likevel kunne flytte blikket langs en leselinje og klare å skarpstille bildet. Dette er imidlertid en energikrevende prosess. Etter få avsnitt vil personen være så sliten i øyemuskulaturen at fokus ikke kan holdes like godt. Det blir vanskeligere å lese ordene og tallene, og de små muskelbevegelsene kan føre til at symbolene synes å bevege seg. Lese- og skrivefeil vil, etter hvert som konsentrasjonen minker, bære preg av vilkårlighet. Anstrengelsen for å holde skarpt fokus kan forplante seg til hodet, nakken og resten av kroppen. Noen opplever også hodepine/migreneanfall, kvalme og problemer med finmotorikken. En person som har vokst opp med denne vansken, vil oppfatte dette som «normalsituasjonen» – fram til vedkommende eventuelt blir sjekket for samsyn hos samsynsspesialist og får på prismebriller. Vanlige synstester avslører ikke samsynsvansker, derfor forblir dette for mange et skjult handikap.

Personer med normalt lesesyn vil også måtte viljestyre fokuset mot starten av hver nye leselinje. Etter at fokuset er rett innstilt, vil de naturlig bytte over på autonom (ikke viljestyrt) muskulatur som krever mindre energibruk og er langt mer utholdende. De kan lese uanstrengt og lenge av gangen uten å få fysiske reaksjoner.

Det er ulike syn blant optikere på betydning av samsynsproblemer og hvilke tiltak som bør settes inn. Noen mener det er feil å korrigere synet med prismebriller, fordi en da svekker muskulaturen som skal innrette øynene på fokuspunktet. Andre mener at denne muskulaturen allerede er så overbelastet at det i lesesammenheng må være riktig å avlaste med prismeglass. Brillene er da kun tenkt som lesebriller og behøves ikke ellers i hverdagen. Som ikke fagkyndige må vi altså selv vurdere hvilket av rådene som bør følges. En samsynssjekk og spesialtilpassede prismebriller er en relativt kostbar affære. Men om dette faktisk er det som må til for å avhjelpe lesevansker og lesevegning, er det absolutt verdt investeringen.

Hvor vanlig er det med samsynsvansker?

Med bakgrunn i egne erfaringer var jeg derfor nysgjerrig på å få vite mer om hvor utbredt denne synsproblematikken er. Jeg tok nylig kontakt med en av dem som har spesialisert

seg mest på samsyn her til lands, optometrist Pål Kolsrud på Ski i Akershus. Han mener at samsynsvansker kan være underliggende eller medvirkende årsak til lesevansker hos en stor del av befolkningen. Med bakgrunn i en enkel studie foretatt for noen år tilbake, anslår han at så mange som 60 % av alle som på generelt grunnlag har behov for en brillekorleksjon, kan vise seg også å ha samsynsproblemer til en slik grad at det reduserer lesefunksjonaliteten.

– Dette tallet er skremmende høyt, og innbefatter alt fra tyngre dyslektikere til personer med mer moderate forbedringspotensialer for lesing, tilføyer Kolsrud. – Jeg har heller ikke i min praksis erfart at dyslektikere ikke har et funksjonelt samsynsproblem på nært hold, som en vesentlig bidragsyter til sin diagnose. Det blir derfor en betydelig gruppe i gråsonen som er diagnostisert som dyslektikere, men som egentlig har et synsproblem som den egentlige årsaken til leseproblemene. Det er også en stor gruppe korrekt diagnostisert som dyslektikere, og som kunne bedret sitt vanskelige utgangspunkt med en korrekt tilpasset lesebrille.

Også Alf Opheim, optiker og samsynsspesialist på Voss, hevder det samme i artikkelen «*Lesevegning kan vera synsproblem*» i avisa Hordaland (Opheim, 2006, s. 10–11) og i artikkelen «*Små synsfeil kan gi store problemer*» i tidsskriftet Mat og Helse (Laupsa-Borge, 2006, s. 2–4). Begge artiklene ligger tilgjengelige på opheim.no og gir mer detaljert informasjon om symptomer og effekt slike synsfeil kan ha for de det gjelder.

Symptomer som bør følges opp med samsynssjekk

Som pedagoger bør vi være spesielt oppmerksomme på elever med større eller mindre grad av lesevegning. Hvis de viser lite utholdenhet, leser mer og mer feil jo lenger ut i teksten de kommer, og særlig hvis de i tillegg forteller om «dansende» bokstaver og hodepine, kan de streve med samsynsvansker. Ut fra tilbakemeldinger fra flere elever som har fått vesentlig hjelp med lesing etter korleksjon av samsynsproblem, har Nyborg Pedagogikk valgt å henvise til kontroll av samsynsproblem i tilfeller der dette virker som en sannsynlig årsak til lesevansker i utgangspunktet. For flere av våre elever har dette blitt vendepunktet i deres forhold til bøkene verden.

Konsekvenser av samsynsvansker for lesing og læring

Nyborg skriver om sanseforstyrrelser i lærevansker (Nyborg, 1994, s. 141–143), og går inn på de negative konsekvensene nedsatt syn eller blindhet vil ha for å kunne bygge nødvendig kodingsgrunnlag (fortolkningsgrunnlag) for det som sanses i langtidsminet i tidlige barneår. Samsynsproblematikk blir ikke nevnt. Negative læringsmessige konsekvenser av samsynsproblemer er knyttet mot forstyrrelser i sansningen av *skrevne symbol i leseavstand*, og er ikke en generell svekkelse av synet som sansekanal. Elever med samsynsvansker vil altså ha like gode forutsetninger som andre elever når det gjelder læring gjennom blant annet synsbaserte erfaringer fram til de begynner med lesing av lengre tekster. Lesing av kortere tekster med korte og lite krevende ord, slik man finner i begynneropp-læringen i lesing, går imidlertid greit. Deretter vil elever med samsynsvansker ha et tydelig «drawback» i forhold til sine medelever, siden de ikke vil ha de samme gode forutsetninger for å lære gjennom leseerfaringer. Tilstanden belaster dem i det videre forløpet slik at de får mindre energi for den noen ganger betydelige arbeidsmengden knyttet til det å lære (Nyborg, 1994, s. 146).

Manglende eller feilinnlærte leseferdigheter

Jeg vil først ta for meg «før-situasjonen»: Elevens situasjon før samsynsvansken blir oppdaget og korrigert. En typisk utvikling analyseres ut ifra Nyborgs PSI-modell i dette og det neste avsnittet.

Ferdigheter kan defineres som rekkefølgeorganiserte, langtidsminnelagrede erfaringer. (Hansen, 2016, s. 37). Leseprosessen er en språklig perseptuell-motorisk ferdighet (høytlesing) eller en språklig perseptuell ferdighet (stillelesing) som kan øves til et høyt automasjonsnivå når eleven får tilstrekkelig med mengdetrening. (Nyborg, 1994, s. 164). Også tanke- og reaksjonsmønstre knyttet til lesing vil være rekkefølgeorganiserte, langtidsminnelagrede erfaringer som gjentas i gitte settinger. Disse utgjør etter hvert i stor grad automatiserte ferdigheter, enten de er hensiktsmessige eller mindre hensiktsmessige «handlingsprogram» med hensyn til lesing.

Hvordan er det sannsynlig at en samsynsvanske virker inn på utviklingen av leseferdighet og tilknyttede reaksjons-

Figur1. PSI-modellen (Person-Situasjon-Interaksjonsmodellen til Magne Nyborg (Nyborg, 1994. s. 89)



mønstre? PSI-modellen beskriver en person i en konstant og dynamisk samspillprosess med mennesker og miljø (Hansen, 2016, s. 41). Når eleven med samsynsvansker opplever utilstrekkelighet gjennom eget feedback (Sf), særlig ved høytlesing, og negativ konsekvens av både høyt- og stillelesing (Sk) i form av ubehag, negative kommentarer fra andre og lite læringsmessig utbytte, vil det være naturlig at dette tas «til etterretning»: Eleven forsøker å justere de ulike leddene i avlesningsprosessen eller forandrer reaksjonsmåten når situasjoner der det forventes at eleven skal lese, oppstår. (Nyborg, 1994, s. 130–131).

Her er noen automatiserte reaksjoner/strategier som jeg har registrert hos elever som har hatt samsynsvansker:

- Senking av stemmen og mumling for å skjule feillesingene overfor tilhørere
- Dobbelt- og trippelsjekking av enkeltord og hele setningsdeler for å være sikker på at ordene blir lest rett. Dette kan medføre ustrukturerte øyebevegelser fram og tilbake langs leselinjen, ingen jevn flyt fra venstre mot høyre

- Gjettestrategi med hensyn til ordlyden i siste del av sammensatte ord, bøyningsendelser og/eller siste del av setninger for på den måten å komme mest mulig «lettvint» i mål». Dette fører til en unøyaktig måte å lese på, og ofte til mangelfull forståelse av innhold/begrep brukt i teksten
- Hele eller deler av leseleksene kuttes konsekvent. Dette er en mye brukt unnvikelsesstrategi som ofte brukes når eleven får i oppdrag å lese flere sider sammenhengende.

Når slike tillærte kompenserende strategier gjentas ofte nok, blir de til automatiserte, rekkefølgeordnede vaner og handlinger som vil kunne sitte i lenge, selv når selve årsaken til lesevansken er korrigert.

Samsynsvansken hindrer den nødvendige mengdetreningen av hurtig og nøyaktig avkodning av lengre tekster med riktige øyebevegelser og god flyt, både fordi det synsmessig blir for anstrengende og på grunn av slike tillærte uvaner.

Lærte negative disposisjoner

Magne Nyborg kaller de langtidsminnestructurene som dannes som resultat av emosjonelle og motivasjonelle erfaringer, for disposisjoner. Avhengig av om erfaringene er positive eller negative, vil de føre til at personen kan være motivert for å oppsøke eller oppnå noe, eller motivert for å unnsnippe noe, unngå noe eller angripe noe (Nyborg, 1994, s. 59).

En elev som over år har hatt besvær med lesingen av lengre tekster, vil ha samlet mange negative erfaringer og vil sannsynligvis ha utviklet negative disposisjoner for lesing. Dette kan virke inn på elevens selvbylde (Nyborg, 1994, s. 460). «*Lesing/faget er kjedelig*», «*jeg er så dårlig til å lese*», «*jeg er ingen boknerd*», og «*jeg hater norsk*» er typiske eksempler på utsagn jeg har fått høre som indikerer negative disposisjoner og lavt selvbylde med tanke på lesing.

Situasjon etter synskorreksjon

En elev som får prismeglassbriller, vil rent teknisk kunne lese som en person med vanlig lesesyn. Men det trengs

fortsatt god tilrettelegging og oppfølging over tid. Uheldige tankemønstre, «uvaner» og negative disposisjoner til lesing kan henge i lenge etter synskorreksjonen.

Det er derfor behov for pedagogisk oppfølging i lengre tid etter at eleven har begynt å bruke lesebriller. Min erfaring er at de verbale «instruksjonsverktøyene» som vi finner i de tidligere nevnte grunnleggende begrepssystemene, og som læres gjennom Systematisk begrepsundervisning, er til effektiv hjelp. Dette er noe jeg kommer nærmere inn på senere i artikkelen. Målet er å gi eleven nye mestringserfaringer med lesing slik at bedre avlesnings- og lesestrategier innarbeides. På den måten overstyres de gamle tankesporene gjennom nye erfaringer og nylæring.

Tiltak for endring av disposisjoner og selvbylde

Det er viktig å informere eleven og foreldrene om at situasjonen ikke «snus over natten», selv om den tekniske avlesningen blir mindre belastende. Ut fra min viten om den viktige rollen som emosjonelle og motivasjonelle disposisjoner har, anbefaler jeg derfor å gi individuelt tilpassede tekster. Her bør det i første omgang tenkes på hva som kan trigge leselysten og ikke hva som er hensiktsmessig med hensyn til fagpensum.

Eleven må få være med å velge lesestoff. Leseøktene deles i overkommelige sekvenser – slik at eleven opplever å bli raskt ferdig med dagens leseøvelse. Dermed gjenoppbygges ikke situasjonen der eleven blir satt til å lese «endeløse» tekster. Det er videre viktig at både lærer og foreldre belønner innsatsen med rikelige og positive tilbakemeldinger, slik at eleven opplever positive konsekvenser øyeblikkelig, og ikke bare en lovt belønning når en hel bok er ferdiglest.

Når eleven begynner å mestre mengdelesing av tekst, vil elevens disposisjoner for lesing og syn på seg selv som et lesende menneske endre seg, og dette vil kunne bidra til økt motivasjon for å lære gjennom lesing.

Nyborgs modell for ferdighetsopplæring

Dersom det er mulig, bør det legges planer for ferdighetsøvelser som helst også foreldrene involveres i, f.eks. innøving av rutinen å finne fram de nye brillene når det skal leses. Jeg bruker konsekvent Nyborgs modell for fer-

dighetsopplæring i all ferdighetsundervisning. Dette er en undervisningsmodell med tre hovedfaser som det eventuelt svitsjes mellom etter behov.

I den første fasen, *kognisjonsfasen*, modellerer jeg for eleven hvordan blikket skal føres i en jevn bevegelse fra venstre mot høyre, ved rent fysisk å føre en blyant under eller over ordene i et rolig, men mest mulig jevnt tempo. Samtidig leser jeg teksten høyt for eleven mens eleven følger teksten med blikket. Denne fysiske bevegelsen av blyantspissen vil føre til at fokuset til eleven følger bevegelsen – sannsynligvis i en kombinasjon av orienteringsreflekser og orienteringsreaksjoner, jf. PSI-modellen. Jeg styrer også oppmerksomheten mot at det er det siste delordet i lange sammensatte ord som vanligvis er det meningsbærende overbegrepet. Eleven må derfor lese siste del av ordet spesielt nøye. Dette er kanskje motsatt av tidligere strategier der eleven stavet seg gjennom første del av ordet, for så å prøve å gjette seg til resten for å komme videre. Også viktigheten av å lese av korrekte bøyningssendelser istedenfor gjetninger, påpekes.

I den neste fasen, *imitasjonsfasen*, må eleven lære å stole på at det leste faktisk er rett avlest. Gjennom parlesing og veksellesing med blyantpeking, vil eleven kunne herme lesing med jevn flyt, samtidig som lærer eller foreldre kan fange opp avvik i avlesningen som slurv med bøyningssendelser, utelatelse av småord, osv. Dette bør imidlertid først påpekes etter ferdig gjennomlesning og før nytt forsøk. En bør ikke avbryte og rette opp feil underveis, fordi dette vil redusere flyten i øyebevegelsene som en ønsker å trene opp.

For å automatisere en rolig blikkbevegelse som overstyrer gamle uvaner med å flytte blikket fram og tilbake eller mellom linjer, vil jeg i den siste fasen, *automasjonsfasen*, satse på en strategi som kalles repetert lesing, særlig som hjemmelekse. Eleven oppmuntres til fortsatt å føre blyanten under hver leselinje og til ikke å stoppe opp og lese feil-leste ord på nytt, men heller ha det vanskelige ordet «i mente» til neste gjennomlesning av avsnittet. Slik trening vil lette overgangen til i større grad å bruke autonom muskulatur når blikket først er fokusert til rett leselinje. Etter hvert som ordene i teksten raskere gjenkjennes, blir det lettere å fokusere på andre deler av innlæringen av leseferdighet, som setningsmelodi, flyt og pauser ved tegn. Lyddoptak

først og sist gjør det mulig for eleven selv å høre hvor flink hun/han er blitt ved denne måten å øve på. Det gir etter min erfaring mestringsopplevelse og bedre motivasjon for videre øving.

For å forklare nødvendigheten av repetert lesing, særlig overfor eldre elever, sammenligner jeg ofte arbeidsmåten med innøvingen av et vanskelig musikkstykke. De fleste musikkpedagoger vil nok være enige i at det er lurt å øve bare noen takter av gangen til disse blir mer eller mindre automatisert, før en setter det hele sammen og repeterer stykket mange ganger. Gjentatt gjennomspilling er helt nødvendig for å få utøvelsen jevn og godt automatisert. Ingen ville forvente at en elev skulle lære å spille av stadig nye notesymboler og kombinasjoner med god flyt og mestring ved bare å spille gjennom hvert stykke en eneste gang. Slik er det også med avlesning av bokstavsymboler – øvelse gjør mester, og siden hverken musikk eller ord er produkt av rene tilfeldigheter, men av faste regler og mønstre, vil slik repetert øving etter hvert også få overføringsverdi til nye stykker – enten det dreier seg om musikkstykker eller lesestykker.

Når eleven over litt tid har fått samle nye erfaringer med lesing, og merker at hun/han mestrer denne ferdigheten bedre enn tidligere, bør det oppfordres til mengdetrening av både stille- og høytlesing. Det kan nå jobbes videre med gode lesestrategier for å få innholdet i tekstene bedre med seg.

Avsluttende kommentar

Det er viktig å følge utviklingen til eleven over tid. Lærevansker kan ha akkumulert seg over mange år med utilstrekkelig læring (Nyborg, 1994, s. 157-158). Om eleven har mangelfulle begrepsstrukturer i langtidsminnet, og dermed ikke raskt nok kan knytte det leste opp mot noe tidligere lært, må det særlig settes av tid til begrepsundervisning av grunnleggende begrepssystem, f.eks. ved hjelp av BU-modellen (Begrepsundervisningsmodellen) til Nyborg, (Hansen, 2016, kap. 7).

Vi må også ta stilling til hvor mye eleven eventuelt trenger å ta igjen av kunnskap og ferdigheter i ulike fag. Systematisk begreps- og ferdighetsundervisning og studieteknikker som bygger på Nyborgs læringsteori og undervis-

ningsmodeller, kan hjelpe eleven til raskt å få oversikt over viktige begrepssystemer og få oversikt i fag der eleven har ligget etter. Som nevnt innledningsvis vil en som regel også måtte sette inn tiltak når det gjelder skriftlige ferdigheter, da lese- og skriveferdigheter ofte står i sammenheng, men dette ligger utenfor det temaet jeg har fokusert på i denne artikkelen.



Solveig B. Nyborg er utdannet spesialpedagog og arbeider nå som daglig leder og kursholder i Nyborg Pedagogikk, et privat kompetansefirma som tilbyr kurs, undervisning og rådgivning bygget på Magne Nyborgs læringsteori og undervisningsmodeller. (Nyborg Pedagogikk har i dag avdelinger i Hardanger, Bergen, Kristiansand, Oslo, Ålesund og Ås).

REFERANSER

- HANSEN, A.** (Red.). (2016). *Systematisk begrepsundervisning i teori og praksis*. Bryne: Infovest Forlag.
- LAUPSA-BORGE, J.** (2006). Små synsfeil kan gi store problemer. *Mat og helse*, s. 2–4. Tun Media. Artikkel hentet fra: http://opheim.no/wp-content/uploads/sites/16/2014/09/M0106_SynsNY_CBNY_RR.pdf
- NOU 2015:8.** (2015). *Fremtidens skole*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon Informasjonsforvaltning
- NYBORG, M.** (1994). *Pedagogikk*. Asker: Inap-forlaget.
- OPHEIM, A.** (2006). Lesevegring kan vera synsproblem. *Hordaland*, s. 10–11. Hentet fra: http://opheim.no/wp-content/uploads/sites/16/2014/09/alf_opheim_1.pdf

«Kain du ikke bruk brilla da?»

Denne artikkelen bygger på et intervju artikkelforfatteren hadde med 19 år gamle Anna Eggen Skarbøvik som ble synshemmet for litt over ett år siden og handler om når pedagogikk og hjelpetiltak møter virkeligheten.

AV ESPEN HEKTOEN

Det å plutselig få et stort tap av syn er forbundet med dramatiske endringer i livet. Det er ofte først da en person for alvor oppdager hvor stor betydning synet har. Jeg møtte Anna Eggen Skarbøvik for å lære av henne hvordan en ungdom møter slike utfordringer. Møtet fant sted på Melhus, hvor hun bor og går på videregående skole til daglig. Intervjuet var lagt til høstferien, og dette ga oss stille og rolige forhold.

Anna ble synshemmet for vel over et år siden, på grunn av en skade på synsnervene. Anna har, frem til den inntrufne skaden, levd hele livet som normalseende. Anna reiste på utvekslingsstudier, og da hun kom hjem hadde hun blitt synshemmet. Denne åpenbart brå og voldsomme endringen i livssituasjonen gir helt nye utfordringer, og ringvirkninger av disse som hun må forholde seg til, både opplæringsmessig, emosjonelt og sosialt. Anna er ei aktiv, ressurssterk og imøtekommende ung dame, og jeg ønsket å fokusere på hva en synshemming i ung voksen alder kan bety for det sosiale livet.

Anna forteller om synet sitt

Anna forteller at hun har en visus, et detaljsyn, som er målt til 0,05, men at synsfeltet er slik det var før skaden på synsnervene. «*Det e bare som om alt e mørkar. Som om lyset i rommet e av*», beskriver hun. «*Æ sitt å tenke, koffor skurr du itj på lyset, e du dum?*», sier hun, og hun forklarer videre at det er øynene hennes som ikke fanger opp lyset så godt. Farger fremstår på en måte som utvasket, og hun kan skimte noen av de, men benevnningen beror mest på gjetting. Hun har forsøkt med fargeblyanter, men kan kun skille mellom disse til en viss grad. Aller mest sliter hun med rødt og grønt. Anna forteller at faren hennes viste henne en knallgrønn mixmaster på butikken, men hun greide ikke å bestemme seg for om denne var rød eller grønn. Derimot kunne hun gjenkjenne en oransje mixmaster. På spørsmål fra meg om hvordan det er å skille mellom svart og grått, svarte hun enkelt at «*svart er en mørkere grå, grått er en lysere svart*». Disse fargene havnet innenfor det samme spekteret, og ga dermed ikke samme utfordring som



Det å plutselig få et stort tap av syn er forbundet med dramatiske endringer i livet.

... en synssvekkelse kan ikke forståes ut ifra standardiserte verdier som visus og synsfelt alene.

grønt og rødt. Anna forteller at hun baserer det meste på mørkt og lyst, og at hennes synsfunksjon også avhenger av naturlig lys, belysning og dagsform. Dette, i tillegg til Annas øvrige beskrivelse, er med på å understreke at en synssvekkelse ikke kan forstås ut ifra standardiserte verdier som visus og synsfelt alene.

«Æ blir ikke hjernekirurg, og så blir æ ikke jagerflypilot. Men d va ikke planen for ett år sia heller». Anna beskriver en høy terskel for å skulle identifisere seg med andre synshemmede, men straks denne barrieren var brutt, ga dette henne ytterligere tilgang til både informasjon og støtte. Dette er blant annet med på å belyse viktigheten av språket vårt, hvordan vi omtaler ting i møte med funksjonshemming. Språket kan ikke demme opp for samtlige emosjonelle utfordringer, men kan være med på å i alle fall dempe noen av dem, og dermed kanskje senke terskelen for å søke sosial støtte

Anna forteller at hun meldte seg inn i Norges Blindforbunds Ungdom for et par uker siden, etter å ha fornektet egen synshemming i over ett år. Men da tok det bare to dager før de tok kontakt med henne, og det har allerede vært to representanter på hjemmebesøk hos henne. De kom med masse nyttig informasjon, og Anna uttrykte at det var *«godt å høre at det æ hadd lyst te, også va mulig»*. Akkurat nå er det fullt kjørt for å få med seg mest mulig før hun senere skal begynne på høyere utdanning. *«Mye jeg burde ha visst for ett år siden, men jeg nektet»*. Blant annet, så vurderer Anna sosionomstudiet, og hun har lært at det finnes flere svaksynte sosionomer. Hun tenker også på noe innen administrasjon og ledelse, og Norges Blindforbund har bekreftet at disse alternativene er gode med tanke på synet. Men det var hun selv som kom frem til yrkene.

«Kain du ikke bruk brillå da?»

Dette er ett av spørsmålene Anna får angående sin synssvekkelse, og noen har også «tipset» henne om laserope-

rasjon for å få fikset synet. Hun tar disse spørsmålene og «tipsene» på en humoristisk måte, da hun innser at *«for dæm aller flæste e det sånn at enten så ser du bra, eller så bruke du brillå eller linsa, eller så e du blind»*. Hun forklarer at hun også hadde denne oppfatningen tidligere. *«Folk ser ikke på mæ at æ e svaksynt»*, uttaler Anna, noe jeg bekrefter, før hun beskriver videre at det er først når hun skal gå ned en trapp, eller når folk ser hvor tett inntil øynene hun holder mobiltelefonen, at enkelte kan legge merke til det. Noen kan da få seg til å spørre, andre gjør det ikke. Hun svarer dem bestandig, men hvor mye informasjon hun orker å gi, kommer an på situasjonen, tonen hun har med vedkommende, og ikke minst hans eller hennes forkunnskaper. Noen skjønner temaet med en gang, mens andre ikke begriper hva en synsnerv er, enda mindre hva en skade på en synsnerv innebærer. En synshemming kan være en emosjonell belastning. Når det finnes begrenset allmennkunnskap om dette, kan dette gjøre det vanskeligere for personer med synssvekkelse å kunne snakke åpent med andre om egne utfordringer. Dette understreker viktigheten av å tilgjengeliggjøre sosiale grupper, for eksempel som i regi av Norges Blindforbunds Ungdom.

Endringer i hverdagen

På spørsmål om hvilken rolle struktur og planlegging spiller i hennes hverdag, trekker Anna frem at hun for eksempel ikke går på shopping lenger. Jeg responderer med at *ja, shopping er jo faktisk utrolig visuelt*, hvorpå hun bekrefter dette. Hun forklarer at hvis hun er på shopping, så er hun alltid sammen med venner. Hun presiserer at hun aldri er på shopping alene, men på *handletur*, siden hun på forhånd vet hva hun skal ha. Anna understreker at hver dag er unik, men at en vanlig dag ofte innebærer trening på Impulse, og kanskje en tur på butikken. I og med at hun går på videregående, så er undervisningen ganske oppstykket, men hun er innom skolen hver dag. Hun samtykker til mitt forslag

om at hennes turer inn til Trondheim sentrum består av både struktur og impulsivitet, da formålet bak reisen er noen bestemte ærender. Mens hun er der kan det eksempelvis bli noen kafébesøk med venninner som befant seg i nærheten. For mange kan inntrufne begrensninger i personlig frihet og valg av aktiviteter være et sårt tema, og da det heller ikke er det direkte temaet for dette intervjuet, så velger jeg som intervjuer å ikke gå nærmere inn på dette.

Kollektivtrafikk

På spørsmål om hvilke gjøremål som er mest krevende, så svarer Anna momentant: «Å ta bussen». Særlig er dette krevende i bybildet, hvor ting skjer så fort at det blir vanskelig å følge med. Hun forklarer at hun kun tar buss på strekninger hun kan fra før av. På nye plasser må hun ha med noen. Anna beskriver at fra en bestemt bussholdeplass i Trondheim sentrum går det flere regionbusser, men at kun én av dem går direkte til Melhus. Siden hun ikke kan se busnumrene på avstand, så har hun lært seg forskjellige kjennetegn, som for eksempel om bussen har en gasskuppel på taket, om det går en trapp opp til påstigningen i bussen, hvor lang bussen er, hvor mange utganger bussen har, med mer. Anna beskriver her ferdigheter som hun selv sier helt enkelt har vært nødvendige for henne å lære seg, dog kan de være særlig interessante i mobilitetssammenheng. Ulike kjennemerker og metoder i forbindelse med forflytning fordrer også selvstendighet, og kan også sies å være noe beskrivende for Annas ressurs-

sterket. Kanskje kan disse kunnskapene og ferdighetene, satt mer i system i form av mobilitetsferdigheter, også på sikt virke energibesparende i dagliglivet?

Betraktninger om egen synshemming

Jeg spør Anna om hun betrakter synshemmingen som en del av sin person, eller personlighet, og etter noe betenkningstid svarer hun: «*Det begrænse ka æ gjør og ka æ kan få til, men æ e fortsatt den samme*». Som en del av personlig beskrivelse, så trenger altså ikke synshemmingen å være verdifull informasjon. En synshemming kan være en del av det man gjør, men ikke nødvendigvis den man er. Som tidligere nevnt så er muligheten til selv å velge sosial identifikasjon viktig, og da kan det tenkes at å beskrive seg selv ut ifra funksjon er noe mer betimelig enn å beskrive seg selv ut ifra tilhørende begrensninger. Dette kan også sies å være mer i tråd med tenkningen rundt Verdens helseorganisasjons *Internasjonal klassifikasjon av funksjon, funksjonshemming og helse (ICF)*. ICF ble lansert i 2003, som et mer utfyllende tillegg til ICD, som på norsk blir oversatt til *Internasjonal klassifikasjon av sykdommer*. Disse titlene innebærer en vesentlig forskjell, da ICF kan sies å ha et mer praktisk og hverdagslig fokus, hvor funksjon og deltakelse settes i fokus, hvor ICD-10 er mer en systematisering av ulike konkrete sykdomstilstander, dødelighet og dødsårsaker. Personlige utfordringer, fysiske eller andre, kan, og bør, ikke nødvendigvis være med på å definere tilhørighet, og i alle fall ikke av andre enn vedkommende selv. ICF har

Det begrænse ka æ gjør og ka æ kan få til, men æ e fortsatt den samme.



dermed et større omfang og kan derfor fange opp hjelpe-trengende individer, eller grupper, som tidligere har falt utenfor de tradisjonelle sykdomskriteriene.

Rask gange, men vansker med å lese

På spørsmål fra meg om det er noen som for eksempel kan reagere på at hun går veldig fort, men samtidig kan ha problemer med å lese, så bekrefter hun dette. Dette er i tråd med den tidligere nevnte manglende allmennkunnskapen om hva en synssvekkelse kan innebære. Anna forklarer også at særlig en del eldre familiemedlemmer kan uttrykke bekymring over hennes høye gangtempo i nærmiljøet, med tanke på synssvekkelsen. Hun forklarer dem at dette går bra med tanke på at hun kjenner området, og i tillegg så lytter hun etter bilene. En bevissthet rundt auditiv persepsjon, og utvikling av denne, kan sies å være et godt verktøy når det kommer til mobilitetspraksis. Videre beskriver Anna, på spørsmål fra meg om noen av relasjonene i livet hennes har endret seg etter synssvekkelsen, at familien har gjort det veldig klart og tydelig at de er der for å støtte og hjelpe henne om det trengs. Dette var også tilfellet før, men nå har de gjort det desto mer tydeligere og uttalt. Dette gjelder også foreldrene til venner og bekjente.

«Folk ønsker å hjelpe, men de må vite»

Dette er Annas forklaring når jeg spør hvordan hun generelt opplever å bli møtt av folk som ikke kjenner henne fra før av. Blant annet er folk mer enn villige til å synstolke hvilken mat som er å velge i på et koldtbord, eller assistanse til å finne riktig buss i et travelt veikryss. I sistnevnte tilfelle beskriver Anna den hvite stokken som et godt hjelpemiddel til å signalisere et behov om støtte. I samtale om hjemplassen til Anna, forteller hun at hun trives godt der. Men på nærmere spørsmål om tilrettelegging og tilgjengelighet i nærmiljøet nevner hun blant annet «*restauranta som har så fancy menya at du knapt kan læs dæm med godt syn*», eller at de har norske, engelske og spanske menyer, og at hun da savner «svaksynt-menyen», med tydelige bokstaver og med konkrete beskrivelser av matopplevelsen. Her sier hun at det er ingen problemer å spørre kelneren, men jeg vil anta at en tilrettelagt meny i større grad ville bidratt til en sterkere følelse av selvstendighet og mestring.

Anna beskriver at nærmiljøet hennes er nesten like tilgjengelig for henne som tidligere, men det forutsetter at personalet hjelper henne, noe de alltid gjør, samt større grad av eget initiativ til å få nødvendig hjelp. Dette kan i så måte bidra til å beskrive det gapet som kan oppstå mellom individ og samfunn, og funksjon og funksjonsforutsetninger, og hvor mye energi enkeltindividet da kan bruke på å tette disse gapene.

Anna forteller at hun bor i en blokk i Melhus sentrum med noe høy gjennomsnittsalder. Dette har medført at hun har spurt noen av de naboene hun kjenner best om assistanse til å lese leksjer hjemme. Som forhenværende student i sosiologifag kjenner hun til relevansen av eldre menneskers bidrag til samfunnet, hvor de får bidratt og aktivisert seg sosialt, samtidig som hun selv får vært produktiv. Dette er hun enig i at kan regnes som en positiv konsekvens av synssvekkelsen.

Sosiale medier og deltakelse

På spørsmål om deltakelse i sosiale medier, med bakgrunn i synssvekkelsen, svarer Anna at hun er medlem av flere Facebook-grupper, blant annet for IKT, en for reise, og en mer generell gruppe. Her forklarer hun at hun får villig hjelp av opptil flere, samtidig som disse innehar en personlig genuin erfaring med problemsstillingene. Blant annet beskriver hun at IKT-gruppa bidro til å hjelpe henne med å velge en egnet datamaskin til skolebruk. Sosiale mediers «flate struktur» kan muligens være en motivasjon for flere synshemmede til å spørre om hjelp. Dette kan nok føles mindre formelt og omfattende enn å ta kontakt med rådgivere i ulike organisasjoner, og da sosiale medier stort sett er tilgjengelige døgnet rundt, kan dette også være en positiv faktor, både med tanke på effektivitet og eventuelle forhåndskrav.

Fremtidsplaner

På spørsmålet «Har noen fremtidsplaner blitt endret med bakgrunn i opplevelse/erfaring med egen synshemming?» beskriver Anna flere faktorer både av medisinsk, logistisk og mobilitetsmessig art. Dette danner et nettverk hun allerede besitter i hjemfylket sitt, og som per dags dato i lengste grad kan strekkes til to byer i Norge, Trondheim

eller Oslo. Dette medfører at eventuelle nye studieplaner i utlandet blir langt mer utfordrende. Hun forteller også at hun må befinne seg i nærheten av en by som har et stort nok sykehus til å kunne tilby aktuell behandling. Dette er gjerne de studiebyene hvor kø og ventetid på universiteter og høyskoler også er lengst. På spørsmål rundt nye eller gamle interesser og hobbyer, forteller Anna at hun har spilt i korps gjennom mange år. Dog var hennes største styrke tidligere at hun var god til bladlesing, og ikke, som hun noe humoristisk påpeker, egenøving. Frafallet av muligheten til å bladlese nødvendiggjør dog sistnevnte i større grad, og hun har derfor gjort det slik at hun ikke deltar i korpset til vanlig, men deltar heller under prosjekter, som for eksempel arrangementer til mesterskap, 17. mai, og så videre. Gjennom å begrense antallet musikkstykker, mestrer da Anna å opprettholde sitt engasjement i korpset.

Hun har også i senere tid blitt medlem av Røde Kors, noe hun anser som særlig hensiktsmessig, da de arrangerer en god del kurs. Så når hun da for eksempel ikke kan kjøre opp til sertifikat, så kan hun i stedet sertifiseres i førstehjelp. Dette kan sies å være beskrivende for Annas evne til å flytte fokus fra begrensning og funksjonshemming, til funksjon og mulighet.

Annas opplagt sterke iboende ressurser, og hvordan hun klarer å mobilisere disse, kan hevdes å være et godt eksempel på empowerment i praksis. Empowerment er, slik jeg selv (artikkelforfatter) benytter det, et begrep innenfor rådgivning, hvor individet selv er med på å definere personlige utfordringer og muligheter, og hvordan de møter disse på sin egen måte. Rådgiverens overordnede oppgave blir da å støtte vedkommende i denne prosessen.

Støtteapparatet

På spørsmål om hvilke relasjoner Anna har til offentlige støtteapparater, eventuelt private bedrifter, forteller hun at Statped ble veldig fort koblet inn, og at hennes sak ble prioritert, noe hun understreker at hun setter stor pris på. Hun ønsker ikke å uttale seg om Norges Blindeforbund, på grunn av hennes foreløpig ferske medlemskap, men hun påpeker at også de reagerte raskt på hennes initiativ, og at dette i seg selv er verdifullt. Anna har fått hjelp til å konfigurere hjelpemidler hjemme, men sier at hun må innrømme at hun

foretrekker smarttelefonen sin i de aller fleste tilfellene. Med bakgrunn i zoom-funksjon, og muligheten til å ta bilder og senere forstørre disse, så omtaler Anna mobilen som «øynene sine». Mobilen trumfer i så måte de fleste hjelpemidlene hun har fått fra hjelpemiddelsentralen.

På skolen har Anna blant annet lese-TV og tavlekamera, men utstyret er veldig stort og omfattende, og hun bytter mellom seks ulike klasserom i løpet av en skoleuke. Dette vanskeliggjør konsekvent bruk av dette utstyret, av åpenbare praktiske årsaker. Faglig innsikt i ulike teknologiske løsninger, som eksempelvis kan være mer mobile, kan da sies å være av særlig relevans for synspedagoger som jobber opp imot skoleverket. På spørsmål knyttet til faglig tilrettelegging i skolen understreker Anna at hun er glad hun fullførte matematikk før synshemmingen inntraff. Spesielt siden dette faget tradisjonelt innebærer masse tavleundervisning, og det at man helst skal «se regnestykkene foran seg». Annas utfordringer medfører rettigheter blant annet i henhold til opplæringslovens §3-10, som blant annet gir henne tilgang til ulike hjelpemidler og tilrettelegging av disse. Verdien av denne, og andre para-grafer, skal ikke undermineres, men det er interessant å merke seg at brukeren selv setter noe så allment som en moderne mobiltelefon høyere enn foreskrevne hjelpemidler. Hvilke konsekvenser kan dette gi for fremtidig rådgivingsarbeid? Uansett om man jobber med teknologi eller ei, kan man ikke se bort ifra at dens allerede betydelige innflytelse kun øker i omfang.

Refleksjon

Når intervjuet er over, går Anna like raskt og taktfast som hun gjorde da hun kom. Kjenner man henne ikke, så vil ikke de fleste av oss kunne se at hun er synshemmet. Og i hvert fall ikke på avstand. Som vi sammen konkluderte med under intervjuet, er det heller ikke det viktigste ved henne som person. Langt ifra. I tillegg til at Anna i dette intervjuet gir et åpent innblikk i hvordan det sosiale livet, med dets flere tilhørende variabler, har blitt endret, og fortøner seg etter synshemmingen, er hun også et godt eksempel på hvordan man kan ta i bruk de mulighetene moderne teknologi, smarttelefonen, er med på å gi. Anna beskrev åpenhertig den emosjonelt høye terskelen for å identifisere seg

med andre mennesker med synssvekkelse. Fra mitt ståsted virker dette både krevende, men også givende, når vedkommende selv treffer denne beslutningen. Dette understreker også at hver enkelt synshemming, til tross for like medisinske målinger og diagnoser, vil oppleves forskjellig, og dette er høyst relevant for en synspedagog å ta med seg videre inn i rådgivningsarbeid. Kunnskapen som mennesker som Anna kan være med på å formidle, både til fagmiljø og allmennhet, er uvurderlig med tanke på både utvikling og opplysning.

Jeg kan ikke si det for sikkert, men i likhet med mange av oss pedagoger, så er hun kanskje ikke ekspert på de medisinske fremmedordene og diagnostiske detaljene, men det er hun som er eksperten på det livet hun lever. Og det er der pedagogikken treffer virkeligheten. Det er i dette brennpunktet rådgivning befinner seg.



Espen Hektoen er ansatt som rådgiver i Statped midt, fagavdeling syn. Han har mastergrad i spesialpedagogikk fra NTNU i Trondheim og er sertifisert veileder i ICDP. Han og har tidligere jobbet i barnehage og er særlig interessert i små barn, lek og musikk.

REFERANSER

ASKHEIM, O.P. & STARRIN, B. (red) (2007). *Empowerment – i teori og praksis*. Gyldendal forlag.

ICD-10 (2016). H-53/54. *Synsforstyrrelser og blindhet*. Hentet 04.10.2016 fra: <https://finnkode.ehelse.no/#icd10/0/0/0/2614741>

ICF (2003). *Internasjonal klassifikasjon av funksjon, funksjonshemming og helse*. Verdens helseorganisasjon (WHO). Hentet 05.10.16 fra: https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/493/ICF_fullversjon-%20IS-0354.pdf

OPPLÆRINGSLOVEN, LOV-1998-07-17-61 (2016). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet 10.11.2016 fra: <https://lovdata.no/>

SANSETAP (2012). *Synsfelt*. Hentet 18.11.2016 fra: <http://www.sansetap.no/smabarn-syn/om/nedsatt-synsfunksjon/delfunksjoner-synstesting/synsfelt/>

SANSETAP (2012). *Synsskarphet (visus)*. Hentet 18.11.2016 fra: <http://www.sansetap.no/smabarn-syn/om/nedsatt-synsfunksjon/delfunksjoner-synstesting/synsskarphet-visus/>



Kurs og konferanser i regi av Utdanningsforbundet



27.–28. september Systemisk veiledning og rådgivning

Sted: Velferdsetatens Konferansesenter, Oslo
Pris: 2800 (medlem i Utdanningsforbundet) 3500 (andre)
Kursholder: Inger Ulleberg

Målet er at kursdeltakerne skal få utvidet kunnskap om kommunikasjonsteori og se hvordan dette kan være relevant for egen rådgivningspraksis.

Den første kursdagen vil ha fokus på systemisk grunnlagsforståelse og kommunikasjonsteori, og på systemisk veiledning i praksis. Den andre kursdagen vil vi se nærmere på ulike elementer i veiledningssamtaler som å lytte og å spørre. Målgruppe for kurset er medlemmer av Utdanningsforbundets spesialistutdanning i pedagogisk-psykologisk rådgivning.



24. oktober Mobbing i barnehagen – fleip eller fakta?

Sted: Radisson BLU Hotel, Bodø
Pris: 750 (medlem i Utdanningsforbundet) 1800 (andre)
Kursholdere: Marianne Godtfredsen og Ingrid Lund

Det viktigste arbeidet mot mobbing skjer i hver enkelt barnehage. Det handler om hvordan den enkelte voksne tolker, forstår og handler i forhold til barns atferd. Hva er mobbing og hva er ikke?

Kurset vil gi økt kunnskap om mobbing i barnehagen basert på ny nasjonal og internasjonal forskning. Kursholderne vil fokusere på forebyggende tiltak i barnehagen med vekt på hvordan barnehagens ansatte, gjennom konkrete tiltak, kan legge til rette for forebyggende arbeid i barnehagen.



6.–7. november Barn utsatt for seksuelle overgrep og vold

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 2800 (medlem i Utdanningsforbundet) 3500 (andre)
Kursholdere: Siri Søftestad og Øivind Aschjem

Målsettingen med kurset er å gi deltakerne innsikt og forståelse for de utsatte barns situasjon. Hva er det som bidrar til fortsettelse av traumatiserende barndomsopplevelser? Hvordan vi kan motvirke hemmeligholdelse? Hvordan møte krenkede barn og deres foresatte?

Framgangsmåter ved bekymring, og ideer til tiltak for å forbedre kvaliteten på barnehagens, skolens, SFOs arbeid for å bidra til beskyttelse av utsatte barn vil stå i fokus.



22.–23. november Pedagogikk og utdanningsrett i samspill

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 2800 (medlem i Utdanningsforbundet) 3500 (andre)
Kursholdere: Camilla Herlofsen og Trond Welstad

Forskning og tilsyn har vist at det er et sterkt behov for bedre kunnskap hos lærere, skoleledere og PP-tjenesten om lovverket. Kurset har som målsetting å gjøre deltakerne tryggere på anvendelsen av juss i sin praktiske hverdag.

For at kurset skal være mest mulig relevant vil deltakernes egne erfaringer bli trukket inn i diskusjonene. Kurset vil ha en praktisk juridisk og pedagogisk tilnærming ved at deltakerne tar stilling til og løser rettslige problemstillinger presentert som case.



SE ALLE VÅRE KURS OG KONFERANSER PÅ WWW.UDF.NO/KURS

FOR

SK

*Forskningsartiklene
i Spesialpedagogikk
er underlagt strengere
form- og innholdskrav
enn fagartiklene.*

*Se forfatterveiledningene
[www.utdanningsnytt.no/
spesialpedagogikk](http://www.utdanningsnytt.no/spesialpedagogikk)*

NING

Artiklene blir
vurdert av to
anonyme fagfeller
(blind review) i
tillegg til redaktør.

DEL

Små barn med synssvekkelser i en digital verden

Sammendrag

Småbarns hverdag digitaliseres i stadig større grad, og digital kompetanse er viktig i dagens informasjonssamfunn. Denne studien undersøker om barnehagebarn med synssvekkelser henger med på denne utviklingen.

Nær halvparten av barna i studien var ett år eller yngre første gang de brukte nettbrett og smarttelefon. Barna med synssvekkelser hadde lik tilgang til og brukte digitale enheter på samme måte som barna med normalt syn. Foreldrene var generelt positive til barnas deltagelse i den digitale verden. Oppdatert kunnskap om teknologien barna benytter er nødvendig for å kunne gi veiledning slik at barna får den nødvendige digitale kompetansen.

Summary

Small children with visual impairments in a digital world

Children's everyday life is increasingly digitized and digital competency is essential in today's society. This study explores the participation of preschool children with visual impairments in the digital world.

Many children enter the digital world at an early age, almost half of the children in the study were one year old or younger the first time they used tablets and smart phones. Children with visual impairment and children with normal vision had equal access to and used the digital devices for similar activities. The parents were generally positive to their children's use of digital devices. Updated knowledge of the technology children use is necessary to provide guidance so that children develop the necessary digital competence.

Nøkkelord

SMÅ BARN MED SYNSSVEKKELSER
DIGITAL KOMPETANSE
DIGITALE SKILLER
FORELDRES HOLDNINGER

INGER LENE HUSTUFT, master i synspedagogikk og synsrehabilitering, seniorrådgiver, synspedagog, Statped sørøst, fagavdeling syn.

HELLE K. FALKENBERG, PhD in Vision Sciences, førsteamanuensis/studieleder, Fakultet for helsevitenskap, Institutt for optometri, radiografi og lysdesign, Nasjonalt senter for optikk, syn og øyehelse, HSN.

BENTE ELISABETH KRISTIANSEN, cand.paed.spec., seksjonsleder, Statped sørøst, fagavdeling syn

VIBEKE SUNDLING, PhD in Health Services Research, førsteamanuensis/studieleder, Fakultet for helsevitenskap, Institutt for optometri, radiografi og lysdesign, Nasjonalt senter for optikk, syn og øyehelse, HSN.

Bakgrunn

Denne studien kartlegger om barnehagebarn med synssvekkelser har lik tilgang til og bruker ordinære digitale enheter slik som normaltseende barn. Teknologi og moderne digitale enheter som nettbrett, smarttelefon og datamaskin har for lengst blitt en integrert del av vår hverdag, og å beherske teknologien har blitt en viktig kompetanse for å kunne delta i dagens samfunn. Utviklingen har akselerert dramatisk de siste årene, og teknologien finnes i de fleste hjem og er til stede i barn og unges liv, også de som har synssvekkelser (Strandberg, 2008). Barnehagen kan være med på å motvirke digitale skiller som kan oppstå blant barn, og bidra til sosial utjevning ved å gi alle barn et minimum av kjennskap til digitale enheter. Det finnes kartlegginger av små barns bruk av digitale enheter (Gudmundsdottir & Hardersen, 2012; Medietilsynet, 2014), men så vidt vi er kjent med finnes ingen tidligere forskning på små barn med synssvekkelsers bruk av ordinære digitale enheter. Studien tar derfor også sikte på å kartlegge om det finnes skiller mellom hvordan barn med synssvekkelser og barn med normalt syn bruker digitale enheter.

Digitale enheter er en kilde til mye læring og mestring for barna, og de gjør seg mange og vesentlige erfaringer i interaksjon med disse enhetene (Gudmundsdottir & Hardersen, 2012). Også for barn med synssvekkelser er moderne digitale enheter populære, og de kan gi muligheter man tidligere bare fikk med mer tradisjonelle hjelpemidler. (Pukstad, Johansen, & Haugen, 2014). Undersøkelser både

i Norge og Europa viser at barn er stadig yngre når de tar i bruk digitale enheter som nettbrett, smarttelefon og data-maskin (Haddon & Livingstone, 2010). Små barn i Norge og Sverige begynte å bruke internett i 2-3 årsalder allerede i 2013 (Medietilsynet og Statens medieråd, 2014). Digital kompetanse er derfor vesentlig og handler om å bruke, evaluere og skape med informasjons- og kommunikasjonsteknologi (Kunnskapsdepartementet, 2011). I stortingsmelding 30 «Kultur for læring», defineres digital kompetanse som «summen av enkelte IKT-ferdigheter, som det å lese, skrive og regne, og mer avanserte ferdigheter som sikrer en kreativ og kritisk bruk av digitale verktøy og medier. IKT-ferdigheter omfatter det å ta i bruk programvare, søke, lokalisere, omforme og kontrollere informasjon fra ulike digitale kilder, mens den kritiske og kreative evnen også fordrer evnen til evaluering, kildekritikk, fortolkning og analyse av digitale sjangere og medieformer. Totalt sett kan digital kompetanse dermed betraktes som en meget sammensatt kompetanse» (Kunnskapsdepartementet, 2003-2004). Erstad (2010) fremhever digital kompetanse som «ferdigheter, kunnskap og holdninger ved bruk av digitale medier i det lærende samfunn». Digitale kompetanser er en kompleks, kulturell kompetanse bestemt av konteksten den utøves i. Den kan ikke løsrives fra kulturen vi er en del av og er del av en livslang læring. Barn som ikke har tilgang til digitale enheter, har begrenset mulighet til å tilegne seg digital kompetanse. Dette øker risikoen for å bli hengende etter i skolen og dermed risikoen for digitale skiller. Digitale skiller eksisterer mellom de med funksjonsnedsettelse og funksjonsfriske, og for synshemmede er en av de største barrierene at ulike digitale løsninger er utilgjengelig for dem uavhengig av om de innehar tilstrekkelig digital kompetanse eller ikke (Fuglerud & Solheim, 2008; Söderström, 2013). Barn møter ikke bare teknologien hjemme, men også i barnehagen. I føringene for barnehage og skole sees digital kompetanse som en *forutsetning* for barn og unges læring og mestring, samt for å bli deltagende samfunnsborgere som tar en aktiv del i et teknologipreget arbeidsliv (Utdanningsdirektoratet, 2012). I dag blir barn omtalt som digitalt innfødte siden de ikke kjenner til en verden uten avanserte, digitale enheter (Presley & D'Andrea, 2008). Likevel er det å vokse opp i et samfunn der hverdags-

livet nesten ikke fungerer uten digitale medier, ikke ensbetydende med å ha god digital kompetanse (Haddon & Livingstone, 2010). Ettersom digitale enheter i vesentlig grad utnytter visuell kommunikasjon, og dermed kan være spesielt utfordrende for barn med synssvekkelser, er det viktig at de får hjelp til å tilegne seg nødvendig digital kompetanse. Digitale medier kan være et viktig hjelpemiddel og verktøy som kan fremme inkludering, mestring og læring hos synshemmede, og god digital kompetanse vil bidra til at de også kan ta del i et teknologisk arbeidsliv som aktive samfunnsborgere. Helt fra barna er små er det viktig å unngå at det oppstår digitale skiller, og heller være oppmerksom på at digitale enheter kan bidra til inkludering. Digital kompetanse er essensielt for barn å inneha før de begynner på skolen.

Digitale skiller

Det finnes ingen entydig definisjon av begrepet digitale skiller, men det handlet opprinnelig om ulikheter i tilgang til teknologi blant ulike grupper i samfunnet. Derimot snakkes det i dag om flere typer digitale skiller og betydningen av disse. Det er anerkjent at det finnes digitale skiller som kan skape nye sosiale skillelinjer og styrke eksisterende, og at tilgang til internett er avgjørende for tilgang til informasjon i dagens samfunn. Digitale skiller ansees som uunngåelige, men mens det på den ene siden hevdes at de vil lukkes av seg selv over tid, hevder andre at det er behov for samfunnsmessige satsninger for å lukke skillene som oppstår (Sassi, 2005; Yu, 2006). I Norge er et skille basert på tilgang ikke lenger like aktuelt, siden tilgangen generelt i befolkningen er god (Erstad, 2010; Vaage, 2016). Men for å kunne bruke digitale enheter på en effektiv måte er det viktig med digital kompetanse. Dermed kan ulikheter i denne kompetansen være det som i dag skaper digitale skiller i Norge (Balterzen, 2007). Foreldre har et stort ansvar for barnas digitale dannelse, og de vanene og holdningene barna får (Krumsvik & Støbakk, 2007). Som ved annen oppdragelse er sunn fornuft og foreldres egne meninger om hva som passer for barnet sitt viktig. For å kunne ha godt utbytte av digitale enheter til læring og utvikling, er digital kompetanse en viktig del av kunnskapsbasen. Det å tilegne seg digital kompetanse innebærer også at barna må opp-

arbeide en kritisk holdning til det de møter på internett. Medietilsynet understreker at foreldre er de viktigste rollemodellene for hvilke nettvaner barna får, og viktigheten av at foreldrene er sammen med barna sine om medieopplevelser. For barn som er sammen med foreldrene sine på den digitale arena vil det være naturlig å ta kontakt med mor eller far når de opplever noe ubehagelig, eller gøy, i den digitale verden (Medietilsynet, 2015). Det er de voksne som må gi barna den kompetansen de trenger for å være kritiske til og takle det de møter på internett. Om barnet da møter utfordringer med innholdet på nettet, kan det gi barnet erfaringer som det kan lære av. Det stilles store krav til de voksne for å klare å holde seg oppdatert, og de må kjenne til det barna er opptatt av i mediene for å kunne delta i de nødvendige samtalene med barna om dette (Johansen, 2012). Teknologien er i kontinuerlig utvikling og endring slik at det stadig legges nye utfordringer som gjør til at vi alle famler litt med å vite hva god bruk er. Et støttende nettverk vil kunne bidra til at erfaringene gir mestring som kan gjøre barnet mindre sårbart neste gang (Sando, 2012), dette nettverket inkluderer ikke bare foreldre, men også barnehage og skole.

Synshemmede og teknologi

Et synsteknisk hjelpemiddel kan defineres som et hvilket som helst verktøy som gjør en person i stand til å øke sin visuelle ytelse, for eksempel ved forstørrelse eller endring av kontrast eller farge. Tradisjonelt har datamaskiner tilrettelagt med spesialprogramvare for forstørrelse og tale vært det vanligste hjelpemiddelet for synshemmede, og til nå vært den enkleste måten å få tilgang på læremateriell. Utfordringen med disse hjelpemidlene er at de i stor grad krever tilrettelegging av læremateriellet, samt at de er plasskrevende og ikke så lett å flytte med seg. En annen barriere er at de er spesialhjelpemidler som er svært synlig i en klassesituasjon, noe som gjør at mange barn med synssvekkelse vegrer seg for å benytte disse (Hemmingsson, Lidström, & Nygård, 2009).

I Norge kom de første digitale enhetene med berørings-skjerm i 2008. Disse moderne enhetene har blitt populære også blant synshemmede. Innebyggede tilgjengelighets-funksjoner som forstørrelse, tale og fargetilpasninger gjør

at nettbrett og smarttelefon kan bidra til større uavhengighet med tanke på bruk, utforskning og læring enn tidligere. De er godt egnet å bruke også for barn med nedsatt syn, dersom de lærer å bruke dem. I motsetning til tradisjonelle synstekniske hjelpemidler er dette digitale enheter *alle* barn bruker. Dette bidrar nok til at disse har blitt mer populære å bruke enn for eksempel tradisjonell optikk blant barn med synssvekkelse. Utfordringene kan være at det er vanskelig å kontrollere en berørings-skjerm med redusert syn, synskravene er høyere, og informasjonen raskere. En annen utfordring er at den teknologiske utviklingen er rask. Dette krever andre digitale ferdigheter og stiller økte krav til kompetanse hos pedagogisk fagpersonell.

Historisk sett har barn med synssvekkelse vært vant til å bruke datamaskin og forstørrende tv som hjelpemiddel fra skolestart. Noen begynner mye tidligere fordi behov for forstørrelse eller endret kontrast bedrer lek og læring, og for å tilegne seg ferdigheter før skolestart. Ved at de allerede tidlig mestret digitale ferdigheter var dette en arena hvor barn med synssvekkelse var ekspertene og populære samarbeidspartnere i klassen. Nå som datamaskiner og digitale enheter finnes i nesten alle hjem, er ikke dette lenger tilfelle. I dag er risikoen heller at barn med synssvekkelse har dårligere digitale ferdigheter ved bruk av moderne digitale enheter, og har mistet en arena hvor de kunne lære bort til normaltseende klassekamerater. En indikator på hvor vellykkede digitale enheter er som synstekniske hjelpemidler kan være hvor *mye* disse enhetene er i bruk (Thomas, Barker, Rubin, & Dahlmann-Noor, 2015). Denne studien fokuserer på ordinær teknologi som nettbrett, smarttelefon og digitalkamera. Det er viktig at barn med synssvekkelse også tilegner seg digital kompetanse i tidlig alder.

I møte med barn med synssvekkelse er erfaringen at mange av barna kommer tidlig i gang med digitale enheter, men at det også er stor variasjon. I tillegg er det uvisst om dette skiller seg fra når de normaltseende barna tar dem i bruk. For å unngå at barn med synssvekkelse blir hengende etter normaltseende barn er det helt nødvendig at de tilegner seg god digital kompetanse. Kunnskap om når og hvordan barn med synssvekkelse tar i bruk digitale enheter, er viktig å ha for fagpersoner som møter dem. Mange innen det synsfaglige miljøet har vært skeptiske til

hvordan digitale enheter påvirker barn og unge med synssvekkelser. Fagpersoner erkjenner selv mangel på kompetanse og at de derfor vegrer seg for å sette i gang tiltak siden de er usikre på konsekvensene disse får for barna (Benonisen, 2016). Denne studien kartlegger om det finnes digitale skiller mellom hvordan barn med synssvekkelser og barn med normalt syn bruker ordinære digitale enheter.

Metode og prosedyre

Ved hjelp av spørreskjema har vi kartlagt tilgang til og bruk av digitale enheter blant norske barnehagebarn med moderate og alvorlige synssvekkelser ($0.05 < \text{visus} < 0.33$) sammenlignet med normaltseende barn.

Totalt ble foreldre til 136 barn forespurt om å besvare spørreskjema om barnets tilgang til og bruk av digitale enheter, og egne holdninger til dette. Utvalget besto av alle barn i Norge med synssvekkelser i alderen 1 – 5 år (født 2010 – 2014) som mottok eller hadde mottatt tjenester fra Statped, fagavdeling syn ($n=42$) og en kontrollgruppe normaltseende barn ($n=94$). Kontrollgruppen ble rekruttert fra to barnehager på Østlandet. Datainnsamlingen ble gjennomført som post enquête i perioden oktober – desember 2015. De som ikke hadde returnert spørreskjemaet etter å ha mottatt det to ganger, ble ringt opp og fikk muligheten til å svare på spørsmålene per telefon.

Spørreskjemaet omhandlet bruk av og holdninger til digitale enheter, i stor grad rettet mot nettbrett, smarttelefon og datamaskin, men også digitalkamera og spillkonsoll. Skjemaet ble utarbeidet med utgangspunkt i panelundersøkelsen «Småbarns digitale univers. 0 – 5-åringers tilgang til og bruk av digitale enheter på fritiden» (Gudmundsdottir & Hardsen, 2012). Spørreskjemaet inneholdt 38 spørsmål delt inn i fire områder: bakgrunnsinformasjon, tilgang til digitale enheter, bruk av digitale enheter og foreldres holdninger til digitale enheter. Spørsmålene var hovedsakelig utformet som lukkede spørsmål med svaralternativer. Holdninger til bruk av teknologi ble undersøkt ved bruk av en 10-punkt skala hvor 1 var veldig negativ og 10 veldig positiv. For å ha mulighet til å plukke opp nyanser i materialet (Ringdal, 2012) var det i tilknytning til enkelte spørsmål mulighet for å legge inn utdypende kommentarer.

Studien var godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Barn med synssvekkelser er en marginal gruppe og kan sees som en utsatt gruppe. Det foreligger et etisk ansvar for å unngå skade og alvorlige belastninger på dem som forskes på, og dette ansvaret er særlig sterkt i forhold til utsatte grupper (Befring, 2007). I studien var ikke barna direkte informanter, men deres foreldre. Data ble samlet inn anonymt, og returnert spørreskjema ble ansett som samtykke.

Data ble analysert med standard statistiske tester ved hjelp av IBM SPSS Statistics 23. Kji-kvadrat-test ble benyttet for å undersøke gruppeforskjell i bruk av digitale enheter. Wilcoxon rank-sum-test og Mann-Whitney-test ble benyttet for å undersøke forskjeller mellom foreldregruppenes kunnskap om og holdninger til bruk av digitale enheter. Signifikansnivået ble satt til 5 %. Foreldrenes kommentarer knyttet til enkeltspørsmål er sitert i resultatene for utfylle den kvantitative analysen med kvalitative utsagn.

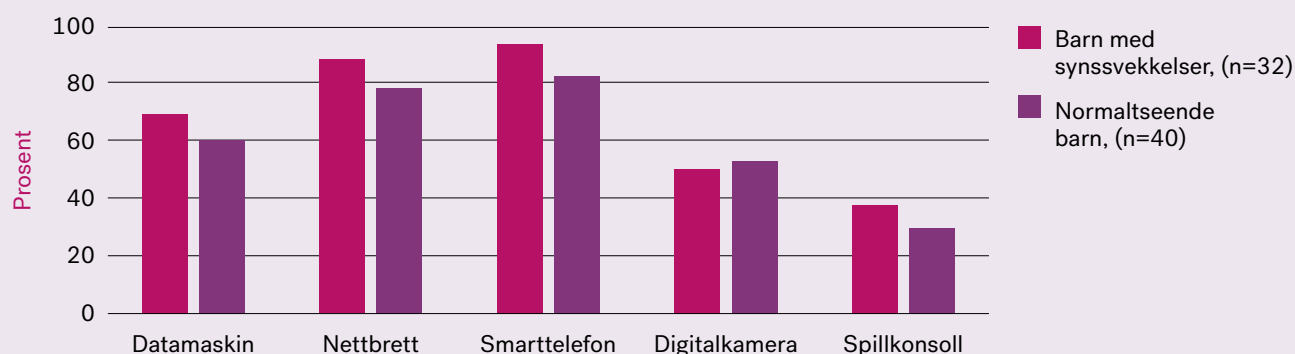
Resultater

Totalt ble 72 (53 %) spørreskjema returnert, 32 av spørreskjemaene fra foreldre med synssvekkede barn (76 %) og 40 av spørreskjemaene fra foreldre med normaltseende barn (43 %). Tabell 1 viser oversikt over aldersfordeling, synsstatus og kjønn for alle barna.

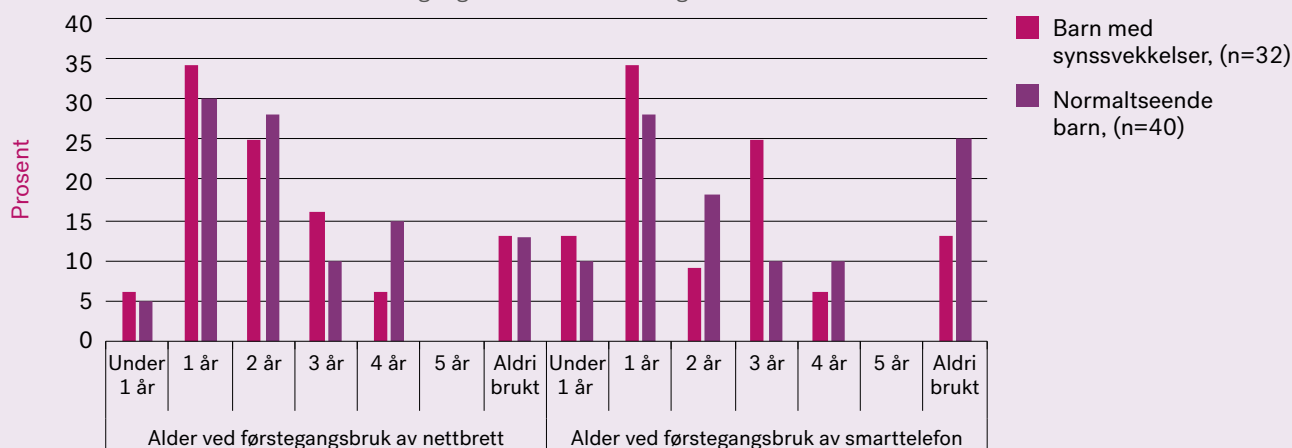
TABELL 1. Oversikt over alder og synsstatus på barn i undersøkelsen ($n=72$)

ALDER	1 ÅR (N=7)		2 ÅR (N=14)		3 ÅR (N=13)		4 ÅR (N=24)		5 ÅR (N=14)		TOTALT (N=72)	
Jenter (J) Gutter (G)	J	G	J	G	J	G	J	G	J	G	J	G
Moderat synssvekkelse	2	1	1	3	1	0	3	5	2	2	9	11
Alvorlig synssvekkelse	0	1	3	1	1	1	3	0	1	1	8	4
Normaltseende	2	1	4	2	1	9	7	6	3	5	17	23
Total	4	3	8	6	3	10	13	11	6	8	34	38

FIGUR 1. Oversikt over hvilke digitale enheter barna hadde tilgang på hjemme



FIGUR 2. Oversikt over alder ved førstegangsbruk av nettbrett og smarttelefon



Holdningen til bruk av teknologi var signifikant mer positiv hos foreldre til barn med nedsatt syn (median = 8) enn hos foreldre til normaltseende barn (median = 6), Mann-Whitney $U=422$, $p=0,012$. Det var ingen signifikante forskjeller i holdning til digitale enheter mellom foreldre til barn med moderat og alvorlig synssvekkelse. Vesentlig flere av foreldrene til normaltseende barn (33 %) mente at det i liten grad er stimulerende for barn å spille på digitale enheter enn foreldre til barn med synssvekkelse (3 %), Kji kvadrat $p<0.05$.

Mange av barna hadde tilgang til flere typer digitale enheter, figur 1. Det var ingen signifikant forskjell i tilgang

til digitale enheter mellom barn med synssvekkelser og normaltseende barn. Det var bare ett barn som ikke hadde tilgang til digitale enheter hjemme. Ni av barna hadde ikke erfaring med verken nettbrett eller smarttelefon.

I gjennomsnitt var barna 2 år første gang de tok i bruk nettbrett eller smarttelefon. Nær halvparten av dem som hadde erfaring med nettbrett eller smarttelefon, var ett år eller yngre første gang de brukte det, figur 2. Alle 4- og 5-åringene hadde brukt både nettbrett og smarttelefon. Det var ingen signifikant forskjell mellom barn med synssvekkelser og normaltseende barn i forhold til hvor gamle de var første gang de tok i bruk digitale enheter.

Kun 29 (40 %) av barna hadde brukt datamaskin, 11 (32 %) av barn med synssvekkelser og 18 (47 %) av barna med normalt syn. Det var ingen signifikant forskjell blant barn med synssvekkelser og normaltseende barn, eller barn med moderat og alvorlig synssvekkelse, med hensyn til alder ved første gangs bruk av datamaskin. Barna var i gjennomsnitt 3 år første gang de brukte datamaskin.

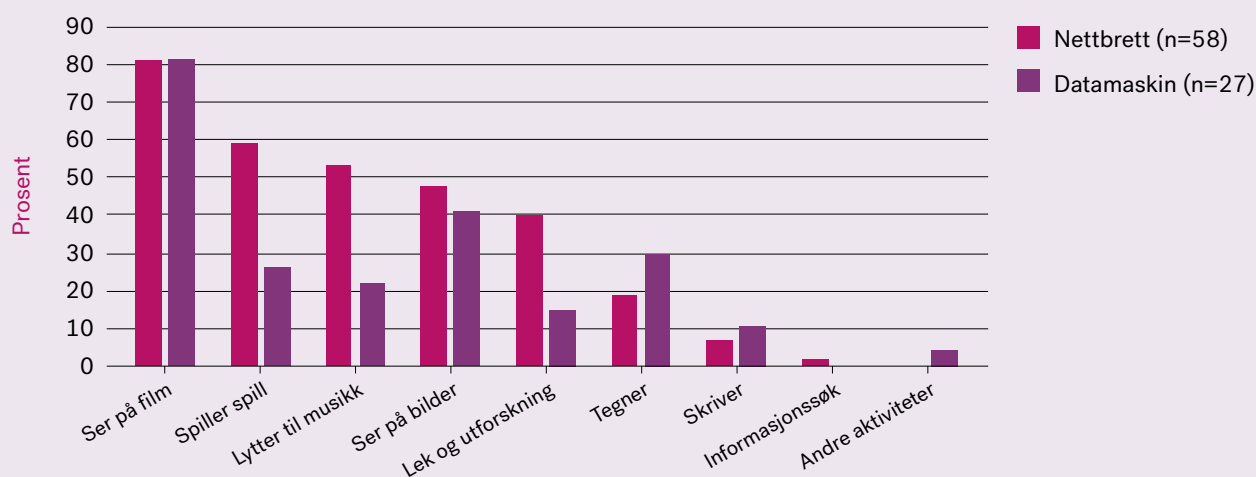
Barna brukte nettbrett og datamaskin hovedsakelig til å se på film, figur 3. Det var ingen signifikante forskjeller med tanke på hva barn med synssvekkelse og normaltseende barn brukte nettbrett og datamaskin til.

Av de 58 barna som brukte nettbrett var det i alt 25 (43 %) benyttet seg av tilpasninger som forstørrelse og fargetilpassing. Flertallet av disse, 21 (84 %) hadde nedsatt syn. Alle barna med synssvekkelse holdt nettbrettet nært, fire (19%) av dem brukte forstørrelsesmuligheter, og to (10%) tilpasset fargene. Fem av seks skolestartere med nedsatt syn, benyttet seg av ulike tilpasninger på nettbrettet. Blant barn med normalt syn som tilpasset bruk av nettbrettet, holdt tre av de fire barna (75 %) nettbrettet nært, og ett barn (25%) benyttet seg av forstørrelsesmuligheter. Ingen av barna, verken de med nedsatt syn eller normalt syn, brukte talemulighetene som nettbrettet har.

Det var signifikant flere foreldre til barn med synssvekkelse (97 %) enn til foreldre til normaltseende barn (57 %) som hadde kjennskap til om barnehagen brukte digitale enheter, (Kji kvadrat $p<0,01$). I barnehagene hvor barna med synssvekkelser gikk var nettbrett den vanligste digitale enheten. I de barnehagene ($n=17$) hvor foreldrene til barna med synssvekkelser hadde kjennskap til om digitale enheter var i bruk hadde alle nettbrett, seks hadde datamaskin og en hadde digitalkamera. For de normaltseende barna, visste foreldre til 15 av dem om barnehagen ($n=2$) brukte digitale enheter, og her var datamaskin den vanligste digitale enheten. Foreldre til sju av barna visste at barnehagen hadde nettbrett og to visste at de hadde digitalkamera.

De fleste barna (67 %) spilte på digitale enheter, og det var ingen signifikante forskjeller mellom barn med synssvekkelser og normalt syn. Barna spilte både alene og sammen med andre, men det var signifikant flere normaltseende barn (55 %) som spilte sammen med mor/far enn barn med synssvekkelse (31 %), Kji kvadrat $p<0,05$. For andre digitale aktiviteter var det var signifikant flere barn med synssvekkelse (19 %) enn normaltseende barn (3 %) som oftest brukte tiden utenom barnehagen til dette, Kji-kvadrat $p<0,05$.

FIGUR 3. Oversikt over hyppighet (%) av aktiviteter ved bruk av datamaskin og nettbrett



Kartleggingen viste at så godt som alle barna har tilgang til digitale enheter og at de trer inn i den digitale verden tidlig. De fleste hadde erfaringer med enhetene nettbrett og smarttelefon, og om lag halvparten fra de var ett år eller yngre. Studien viste videre at barn med synssvekkelser tar i bruk digitale enheter ved samme alder som barn med normalt syn. Det var heller ikke forskjell mellom barn med ulik grad av synssvekkelse. Det ble ikke avdekket digitale skiller når det gjelder tilgang til og bruk av digitale enheter, og heller ikke knyttet til aktiviteter barna med synssvekkelser og barna med normalt syn gjør på nettbrettet og datamaskinen. De fleste barna i studien brukte nettbrettet til å se på film og filmsnutter, spille, lytte til musikk og se på bilder. Det at det ikke er forskjell mellom gruppene, betyr at barn med synssvekkelser har et likeverdig utgangspunkt som normaltseende barn for å bruke de digitale enhetene til læring, utvikling, kreativ utfoldelse og kulturskaping.

Kommentarer fra foreldrene til sentrale spørsmål i spørreundersøkelsen gjengis under for dypere belysning av resultatene. Flere av foreldrene til barn med synssvekkelser i studien har fokusert på barnets synsfunksjon og nedsatte syn når de har kommentert sin holdning til bruk av digitale enheter:

«Svært positiv til dette grunnet synet hans er så dårlig».

Far til 4 år gammel gutt med nedsatt syn

«Fint læremiddel. Bruker en del bøker på iPad. Mye fint å forstørre opp!»

Mor til 5 år gammel jente med nedsatt syn

«Positivt for å trene synet».

Mor til 2 år gammel gutt med nedsatt syn

Men det finnes også foreldre i studien som, til tross for at de er positive til bruk av digitale enheter, uttrykker en engstelse for at det kan være skadelig for øyene:

«Dersom barnet mitt bruker nettbrettet for mye, er jeg redd for at det vil være skadelig for øynene hans».

Mor til 5 år gammel gutt med nedsatt syn

En kommentar viser til at bruk av datamaskin ikke er naturlig før ved skolestart:

«Barnet mitt bruker ikke datamaskin per i dag, men ved skolestart er det aktuelt. Da blir det CCTV med avstandskamera og datamaskin + tastatur. Da vil datamaskin bli et helt naturlig hjelpemiddel og et verktøy i hverdagen, hovedsakelig skolearbeid».

Mor til 5 år gammel jente med nedsatt syn

Kommentarer fra foreldrene i studien vedrørende bruk av tilpasningsmuligheter indikerer at de trenger kunnskap om disse mulighetene:

«De andre alternativene vet vi ikke noe om».

Mor til 3 år gammel jente med nedsatt syn

En kommentar støtter opp om at det å spille spill på digitale enheter sammen, skaper en mulighet for foreldre og barn å gjøre noe sammen samtidig som barnet lærer og mestrer:

«Det kan skape en mestringsfølelse, samt skape hyggelige sosiale stunder».

Foreldre til 4 år gammel gutt med normalt syn

Diskusjon

Vår studie avdekker ingen digitale skiller med tanke på tilgang til og bruk av digitale enheter mellom barn med synssvekkelse og barn med normalt syn. Begge gruppene har god tilgang på ulike digitale enheter, og i begge gruppene tar mange av barna i bruk teknologien i tidlig småbarnsalder. På grunn av utvalgets størrelse er det vanskelig å generalisere funnene, men de gir oss likevel en indikasjon på tilgang til og bruk av digitale enheter blant barnehagebarn både med og uten synssvekkelser.

Inntreden i en digital verden og digitale skiller

I denne studien begynte både barn med synssvekkelser og barn med normalt syn tidlig med nettbrett og smarttelefon. Disse funnene støtter tidligere undersøker om at barn starter tidlig (Gudmundsdottir & Hardersen, 2012). Noen ganger kan det være slik at de som trenger den nye teknologien mest, kommer i siste rekke av dem som får gleden av fremskrittet siden den ofte ikke er tilgjengelig for alle. Digitale skiller vil kunne gjøre til at enkelte grupper ikke får muligheten til å tilegne seg god digitale kompetanse, og

manglende digital kompetanse kan føre til at digitale skiller fester seg (Slettebæås, 2014). Noen av de moderne digitale enhetene kommer med integrerte tilpasningsmuligheter, og kan fungere som et middel til inkludering og læring for barn med særskilte behov. Tilpasningsmulighetene kan gjøre det enklere for barn med synssvekkelser å ta dem i bruk allerede fra de er helt nye på markedet. Slik kan moderne teknologi være med på å skape et bedre liv for den enkelte, gjennom å støtte og forsterke, kompensere eller være et substitutt for svekkede eller fraværende funksjon (Befring, 2005). Vår studie gir gode indikasjoner på at barn med synssvekkelser stiller med et likeverdig utgangspunkt for å tilegne seg digital kompetanse som barn med normalt syn, siden begge gruppene trer tidlig inn i den digitale verden og holder på med de samme digitale aktivitetene.

Blant barna som deltok i studien, benyttet barn med synssvekkelse i større grad digitale enheter som fritidsaktivitet enn kontrollgruppen. Barn med synssvekkelser er like forskjellige som andre barn, og noen har andre utfordringer i tillegg til redusert synsfunksjon. Felles for dem er at det kan være vanskelig å bruke synet sitt til å få informasjon, observere omgivelsene og lære om verden. Teknologi er svært viktig, da det på noen områder kan kompensere for synssvekkelsen (Presley & D'Andrea, 2008). En studie indikerer at ungdom med nedsatt funksjonsevne i stor grad velger uorganiserte fritidsaktiviteter hjemme fremfor organiserte aktiviteter utenfor hjemmet. De valgte aktivitetene besto ofte av data og fjernsyn (Eusébio, 2011). Kanskje velger barn med synssvekkelser i større grad digitale aktiviteter fremfor andre mer fysiske aktiviteter sammen med andre barn, fordi digitale aktiviteter kan være enklere å forholde seg til når man har nedsatt synsfunksjon. Det kunne vært interessant å gjøre en studie som undersøker om barn med synssvekkelser blir mer likeverdige i lek som involverer digitale enheter, siden forutsetningene for leken kan være mer lik enn ved annen, mer fysisk preget lek.

Foreldres holdning

Studien viser at foreldre som deltok i studien har en positiv holdning til bruk av digitale enheter, men at foreldre til barn med synssvekkelser var enda mer positive enn for-

eldre til barn med normalt syn. Foreldre til barn med normalt syn mente i mindre grad at det er stimulerende for barn å spille spill på digitale enheter enn foreldre til barn med synssvekkelse.

Utsagn fra foreldre til barn med synssvekkelser kan tolkes som at de ser på digitale enheter som et nyttig hjelpemiddel for barnet sitt, og noen foreldre tenker at bruk av digitale enheter kan være stimulerende for synet. Men det finnes også foreldre i studien som, til tross for at de er positive til bruk av digitale enheter, uttrykker en engstelse for at det kan være skadelig for øyene, og det dukker fra tid til annen opp mediasaker med fokus på at barns skjermbruk kan være skadelig for øynene (Nordahl, 2013). Med skadelig menes det ofte ubehag i øynene, utmattelse, uskarpt syn, hodepine og tørre øyne, selv om dette er symptomer på at barnet er sliten, snarere enn at det er skadelig for øynene. Det finnes per i dag ingen forskning som sier noe om at det å bruke nettbrett er skadelig for øynene. For bruk av datamaskin derimot viser en studie at utstrakt bruk av PC-skjerm kan føre til ubehag i øynene, utmattelse, uskarpt syn, hodepine og tørre øyne (Kozeis, 2009). Symptomene kommer fordi de visuelle kravene er større enn den visuelle evnen, dette kan forsterkes av feil belysning, blinding og uhensiktsmessig ergonomi. Barn kan være mer utsatt for disse symptomene enn voksne siden de ofte bruker datamaskin med stor iver og konsentrasjon, uten pauser. Dette gjør det anstrengende med hensyn til vedvarende krav til øyets fokuseringsevne, og redusert blinking, som kan føre til irritasjon på øynene. En kartlegging av hvilken avstand man vanligvis leser tekstmeldinger og nettsider med smarttelefon, viser at avstanden er kortere enn for vanlig trykt tekst (Bababekova, Rosenfield, Hue, & Huang, 2011) noe som kan føre til økte symptomer og problemer etter langvarig bruk. Dette må man være oppmerksom på og gi råd om, ikke bare til barn med synssvekkelser, men til alle.

Barn med nedsatt syn som var med i studien, foretrakk å holde nettbrettet nært i stedet for å benytte forstørrelsesmuligheter. Barn med synssvekkelser som har behov for å holde ting nært, kan få uhensiktsmessige sittestillinger som kan føre til problemer med nakke og rygg. Der dette skjer bør en kanskje oppfordre til å ta hyppige pauser dersom de opplever noen av disse symptomene. I tillegg bør det

å bruke forstørrelsesmuligheter, som gjør at avstanden til nettbrettet kan økes, med fordel undersøkes nærmere.

Bruk av nettbrett og datamaskin

Nettbrett og smarttelefon var de mest utbredte digitale enhetene, mens de færreste barna hadde brukt datamaskin. Dette er en endring fra Gudmundsdottir & Hardersen sin undersøkelse i 2012 som viste at datamaskin var den vanligste digitale enheten. Dette gjenspeiler nok til en gradvis utvikling i samfunnet, siden nettbrettet finnes i flere hjem nå enn da, og forskjellen mellom nettbrett og datamaskin ikke var like tydelig i en kartlegging av småbarns mediebruk fra 2014 (Medietilsynet, 2014). Erfaringsmessig vil mange barn med synssvekkelser møte datamaskinen som et hjelpemiddel mot slutten av barnehagetiden, eller når de begynner på skolen. Fordi mange av de tradisjonelle synstekniske hjelpemidlene som brukes i skolen er tilknyttet datamaskin, er det oppløftende at studien viser at skolestarterne med nedsatt syn i stor grad har begynt å gjøre seg kjent med datamaskinen. Slik det er i dag, vil ikke et nettbrett kunne erstatte en datamaskin med synstekniske hjelpemidler fullt ut, blant annet når det gjelder som skrive- og redigeringsverktøy. Det er kanskje derfor viktigere for denne gruppen barn enn for andre å ikke la nettbrettet helt erstatte datamaskinen.

Det barna bruker nettbrettet og datamaskinen mest til er å se film og bilder, å lytte til musikk og spille spill, og studien viser at de fleste barna med synssvekkelser bruker ulike tilpasninger. Den tilpasningen de fleste tar i bruk er det å komme nærmere skjermen. Det var få som hadde tatt i bruk forstørrelsesmulighetene som finnes i nettbrettet og datamaskinen, og enda færre brukte fargetilpasninger og talemulighetene. Man kan spørre seg hva dette skyldes, om det er slik at barna ikke har behov for tilpasninger utover det å komme nær skjermen, eller om de voksne rundt barnet ikke kjenner til de ulike tilpasningsmulighetene som finnes. Det å kunne forstørre skjermbildet eller kunne bruke talen på nettbrettet, kan være viktig for barn med synssvekkelser for få fullt utbytte av mulighetene nettbrettet gir til lek og læring. Det vil også være verdifullt for barna å bli trygg på å gjøre disse innstillingene på egenhånd, slik at de kan låne venners digitale enheter når

de er på besøk, på lik linje med andre barn.

Alle 5-åringene med nedsatt syn i studien brukte nettbrett, og det var bare en av dem som *ikke* gjorde seg nytte av tilpasningsmuligheter. Bruk av tilgjengelighetsfunksjoner som forstørrelse og tale er mer aktuelt for 5-åringene som har en gryende interesse for å sette sammen bokstaver og tall og kanskje er i ferd med å lære seg å lese. Det er kanskje først da barna for alvor møter utfordringer med symboler og tekst som er for smått.

Dagens teknologi har i mange tilfeller blitt svært enkel og intuitiv å bruke, og mange av barna er ett år eller yngre når de bruker nettbrett og smarttelefon for første gang. Smartteknologien har en utforming som på mange måter gjør den til barnas maskin, ettersom disse enhetene i stor grad går forbi tekstbaserte koder og heller benytter ikoner og «gjøre før de vet», noe som er læringsmetoder små barn er flinke til å bruke (Strandberg, 2008). Det er viktig at også barna med synssvekkelser får varierte og mange erfaringer med «gjøre før de vet»-tilnærmingen, slik at det ikke alltid er den voksne som på forhånd har bestemt til hva og hvordan barnet skal bruke den digitale enheten. Da vil barnet frarøves muligheten til selvstendig utforskning, prøving og feiling. Innen kognitiv-konstruktivistisk læringsteori sees læring som indre motivert, og her vil teknologien være til hjelp når de får prøve seg på egenhånd, og får mulighet til å dra nytte av egen kreativitet for å finne løsninger og nye måter å løse oppgaver på (Imsen, 2014). Men barn med synssvekkelser må først lære seg hvordan de digitale enhetene kan tilpasses med forstørrelse og tale for å kunne få fullt utbytte av dem til selvstendig bruk, og dette må barna lære fra noen. Siden dette er spesialtilpasninger, er det lite sannsynlig at barna får lære dette av sine jevnaldrende, slik at voksne har et ansvar for å bidra. Dette betyr igjen at både foreldre og fagpersoner rundt barnet må ha både kjennskap til *at* det finnes ulike måter å tilpasse de digitale enhetene på, og de må vite *hvordan* det gjøres.

Kommentarer fra foreldrene vedrørende manglende kjennskap til tilpasningsmulighetene viser viktigheten av at foreldre tilbys veiledning om at det finnes ulike tilpasningsmuligheter og hvordan de fungerer, slik at de kan gi denne lærdommen videre til sine barn. I dag er slik veiledning til dels avhengig av kunnskapen til den enkelte fag-

person som treffer pedagogene, barna og foreldrene i barnehagen, en kunnskap synsfaglige rådgivere erkjenner er mangelfull (Benonisen, 2016). Det er viktig at synsfaglige rådgivere har kunnskap om synshemmede barns deltakelse i den digitale verden, og kunnskap om bruk og tilpasninger av de mest brukte digitale enhetene. Dette vil bidra til å gi barn med synssvekkelser mulighet til å utvikle god digital kompetanse og hindre at digitale skiller oppstår.

Foreldre til barn med synssvekkelser oppga hyppigere at *andre digitale aktiviteter* enn det å spille blant barnas fritidsaktiviteter, enn foreldre til barn med normalt syn. I tillegg spilte barn med synssvekkelse også mer hver dag enn normaltseende barn. I «Småbarns digitale univers» (Gudmundsdottir & Hardersen, 2012) var tradisjonell TV den digitale enheten flest barn brukte oftest og mest tid på. Nyere kartlegginger viser at mediekonsumet er i endring, og at det har vært en nedgang i den tradisjonelle TV-tittingen (Medietilsynet, 2016). Vi har ikke spurt om bruk av tradisjonell TV i vår studie, men når barn med synssvekkelser i større grad enn normaltseende barn bruker fritiden sin på digitale aktiviteter enn normaltseende barn, kan man tenke seg de har større utbytte og glede av aktiviteter på nettbrettet siden det er enklere å regulere avstanden til skjermen. Kanskje barna med nedsatt syn i større grad enn normaltseende bruker nettbrettet til å se film enn å se det på TV, som for eksempel barne-tv. Studien vår viser jo at den aktiviteten flesteparten av barna bruker nettbrettet til er å se på film, og at de fleste barna med synssvekkelser holder nettbrettet nært, samtidig som at noen også tar i bruk flere tilpasningsmuligheter som nettbrettet gir.

Digitale enheter i barnehagen

De fleste foreldre til barn med synssvekkelser vet om barnehagen bruker digitale enheter, mens under halvparten av foreldrene til barn med normalt syn vet dette. Dette kan det være flere årsaker til. Dersom foreldre til barn med synssvekkelser mener at digitale enheter er nyttig for deres barn, er de kanskje mer bevisste på om barnehagen bruker dem, men det kan også være at foreldre til barn med synssvekkelser generelt har en tettere kontakt med barnehagen. Foreldre til barn med spesielle behov har ofte hyppigere kontakt med barnehagens personale og ledelse i møtevirk-

somhet, blant annet rundt behov for fysisk og pedagogisk tilrettelegging og individuelle planer.

Barnehagemonitor 2015 viser at det finnes nettbrett i 65 % av barnehagene (Jacobsen, Kofoed, & Loi, 2016). Av de barnehagene der foreldre til barn med synssvekkelser hadde kjennskap til digitale enheter i bruk, hadde alle nettbrett. Nettbrettet har flere fordeler, blant annet så er det lett å bære med seg rundt i barnehagen. iPad har innebygde spesialfunksjoner som også gjør at den oppfattes som inkluderende for barn med synssvekkelser (Pukstad et al., 2014).

Barna i studien tar i bruk teknologi i tidlig alder. Når barn starter med digitale verktøy bør vi passe på at barna innarbeider gode arbeidsmetoder allerede fra starten. Gode lese- og skriveferdigheter er påkrevd for å mestre dagens teknologiske virkelighet, og her er barnehagen tillagt stort ansvar. Barn med synssvekkelser blir i stadig større grad stilt overfor strengere krav til å være synsaktiv, og et økende omfang av skriftlig informasjon overføres via digitale skjermer. Studiens funn indikerer at barn med synssvekkelse bør bli kjent med de ulike tilpasningsmulighetene som finnes i teknologien. Dersom fagpersoner øker egen kompetanse, vil dette kunne bidra til at de blir tryggere på å legge til rette for at barna får disse mulighetene (Benonisen, 2016). I tillegg vil de aller fleste med synssvekkelser ha stor nytte av å kunne skrive på tastatur uten å se på det, å lære seg touchmetoden. Barn med synssvekkelser vil derfor dra stor nytte av å leke med tastaturet allerede fra tidlig alder slik at de blir kjent med det.

Foreldres deltagelse

Mange av barna i studien spiller spill på digitale enheter sammen med sine foreldre, barna med normalt syn i større grad enn de med synssvekkelse. Tallene fra vår studie skiller seg ikke vesentlig fra tidligere kartlegginger, og foreldre er like delaktige nå som da (Gudmundsdottir & Hardersen, 2012; Medietilsynet, 2014). For utvikling av digital kompetanse er det positivt at foreldre deltar sammen med barna når de bruker digitale enheter, og det vil skape en fellesskapsfølelse mellom dem. Sando (2012) fremhever at det at barna begynner å bruke teknologien som omgir oss i tidlig alder, sammen med sine foreldre, er viktig for å tilegne seg

digital kompetanse. Dette er en viktig del av oppdragerrollen i dagens digitale samfunn (Krumsvik & Støbakk, 2007). Medietilsynet har gitt ut en veileder om små barns skjermbruk der de skriver at digitale enheter i hjemmet gir hele familien mulighet til kreativ utfoldelse og læring (Medietilsynet, 2015). Strandberg (2008) understreker at det er en fordel å introdusere teknologien så tidlig som mulig for å gjøre barna til kloke og robuste brukere. I så måte ser barna i vår studie ut til å ha et godt utgangspunkt for å få støtte av sine nærpersioner til å bearbeide inntrykk de får når de bruker digitale enheter, og dermed et godt utgangspunkt for sin digitale dannelsesreise.

Konklusjon

Det er ingen digitale skiller mellom barn med synssvekkelser og barn med normalt syn når det gjelder tilgang til og bruk av digitale enheter blant deltakerne i studien. Foreldre i studien er generelt positive til sine barns deltakelse i den digitale verden, og foreldre til barn med synssvekkelse i større grad enn foreldre til barn med normalt syn. Foreldrene til barna med nedsatt syn ser også ut til å være mer opptatt av om digitale enheter er del av barnas hverdag utenfor hjemmet. For å utvikle digital kompetanse hos barna er det viktig at foreldrene er deltakende i barnas digitale hverdag. Foreldrene kan ha behov for veiledning om teknologien barn benytter og fagpersoner rundt barna må kunne gi veiledning på dette området. Det vil være nødvendig med oppdatert kunnskap om teknologien barna benytter for å kunne gi veiledning slik at foreldrene står klare til å ta imot kan gjøres i stand til å gi sine barn en best mulig start på sin ferd mot en viktig digital kompetanse.



REFERANSER

- BABABEKOVA, Y., ROSENFELD, M., HUE, J. E., & HUANG, R. R.** (2011). Font Size and Viewing Distance of Handheld SmartPhones. *OPTOMETRY AND VISION SCIENCE*, 88(7), 795–797.
- BALTERZEN, R. K.** (2007). *IKT – mirakelkur eller tynn suppe? En kritisk analyse av sentrale teknologibegreper innenfor skolefeltet*. Retrieved from Halden:

- BEFRING, E.** (2005). Etterord. In T. Brøyn & J.-H. Schultz (Eds.), *IKT og tilpasset opplæring* (Vol. 2). Oslo: Universitetsforlaget.
- BEFRING, E.** (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- BENONISEN, S.** (2016). *Små barn med blindhet i et digitalt univers – Forventninger, utfordringer og muligheter*. (Masteravhandling), Høgskolen i Sørøst-Norge, Fakultet for helsevitenskap, Institutt for optometri og synsvitenskap.
- ERSTAD, O.** (2010). *Digital kompetanse i skolen - en innføring* (2 ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- EUSÉBIO, D. B. R.** (2011). *Fritid og funksjonshemming. Unge funksjonshemmedes forhold til mestring og hindringer i fritid*. (Masteroppgave), NTNU.
- FUGLERUD, K. S., & SOLHEIM, I.** (2008). *Synshemmedes IKT-barrierer. Resultater fra undersøkelse om IKT-bruk blant synshemmede*. Retrieved from Oslo:
- GUÐMUNDSDÓTTIR, G. B., & HARDERSEN, B.** (2012). *Småbarns digitale univers. 0-6 åringers tilgang til og bruk av digitale enheter på fritiden*. Retrieved from Oslo:
- HADDON, L., & LIVINGSTONE, S.** (2010). EU Kids Online Survey. Retrieved from <http://www.lse.ac.uk>
- HEMMINGSSON, H., LIDSTRÖM, H., & NYGÅRD, L.** (2009). Use of Assistive Technology Devices in Mainstream Schools: Students' Perspective. *American Journal of Occupational Therapy*, 63(4), 463–472.
- IMSEN, G.** (2014). *Elevers verden* (5 ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- JACOBSEN, H., KOFOED, T., & LOI, M.** (2016). *Barnehagemonitor 2015. Den digitale tilstanden i barnehagen*. Retrieved from Oslo:
- JOHANSEN, S. L.** (2012). Den medialiserte lek. In H. Jæger & J. K. Torgersen (Eds.), *Medialisert barndom. Digital kultur i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- KOZEIS, N.** (2009). Impact of computer use on children's vision. *HIPPOKRATIA*, 4(13), 230–231.
- KRUMSVIK, R., & STØBAKK, Å.** (2007). Digital dannelse. In R. Krumsvik (Ed.), *Skulen og den digitale læringsrevolusjonen* Oslo: Universitetsforlaget.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET.** (2003-2004). *St.meld. nr. 30 Kultur for læring*. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6c6b61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET.** (2011). Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Retrieved from www.regjeringen.no
- MEDIETILSYNET.** (2014). Foreldre om småbarns mediebruk 2014. Foreldres syn på barns (1-12 år) bruk og opplevelser av medier. Retrieved from http://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/2015/rapport_foreldre_smabarns_mediebruk_2014.pdf
- MEDIETILSYNET.** (2015). Småbarn og skjermbruk - en god start. In Medietilsynet (Ed.).
- MEDIETILSYNET.** (2016). *Barn & medier 2016. 9 – 16-åringers bruk og opplevelser av medier*. Retrieved from <http://www.medietilsynet.no/>

globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2016_barnog-medier.pdf

MEDIETILSYNET OG STATENS MEDIERÅD. (2014). Barn och medier 2014. In M. o. S. medieråd (Ed.), https://statensmedierad.se/download/18.3d35018c150001239d91a9b3/1443359497560/Sverige-Norge-grafiskt_informationsblad.pdf.

NORDAHL, M. (2013). Ikke så smart for øynene. Retrieved from <http://forskning.no/forebyggen-de-helse-menneskekroppen-mobiltelefon/2013/07/ikke-sa-smart-oynene>

PRESLEY, I., & D'ANDREA, F. M. (2008). *Assistive technology for students who are blind or visually impaired*. New York: AFB Press.

PUKSTAD, T., JOHANSEN, M. S., & HAUGEN, J. G. (2014). iPad og svaksynte. In Statped (Ed.). Trondheim: Statped.

RINGDAL, K. (2012). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3 ed.). Bergen: Fagbokforlaget.

SANDO, S. (2012). Barna som robuste og empatiske IKT-aktører. In H. J. J. K. Torgersen (Ed.), *Mideialisert barndom. Digital kultur i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.

SASSI, S. (2005). Cultural differentiation or social segregation? Four approaches to the digital divide. *New Media & Society*, 7(5), 16.

SLETTEMEÅS, D. (2014). IKT-bruk i befolkningen og barrierer for digital inkludering. En kunnskapsoppsummering. Retrieved from <http://www.buudir.no>

STRANDBERG, L. (2008). *Vygotsky i praksis. Blant pugghester og fuskelapper* (1 ed.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

SÖDERSTRÖM, S. (2013). Digital Differentiation in Young People's Internet Use — Eliminating or Reproducing Disability Stereotypes. *Future Internet*(5), 14.

THOMAS, R., BARKER, L., RUBIN, G., & DAHLMANN-NOOR, A. (2015). Assistive technology for children and young people with low vision. *Cochrane Eyes and Vision Group*. doi: 10.1002/14651858.CD011350.pub2

UTDANNINGSDIREKTORATET. (2012). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter. Til bruk for læreplangrupper oppnevnt av Utdanningsdirektoratet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Vaage, O. F. (2016). *Norsk mediebarometer 2015*

YU, L. (2006). Understanding information inequality: Making sense of the literature of the information and digital divides. *Journal of librarianship and information science*, 38(4), s. 23.

Norske innsette: Mangelfull utdanning og risiko for utanforskap

Sammendrag

Eit grunnleggjande prinsipp i norsk kriminalpolitikk er at innsette i fengsel skal ha same retten til utdanning som andre borgarar. Difor er utdanning i fengsel ein viktig arena for vaksenopplæring. Artikkelen skriv seg frå tre undersøkingar, i 2009, 2012 og 2015, av norske statsborgarar i alle norske fengsel. Han skildrar og samanliknar norske innsette sin utdanningsbakgrunn og deltakinga deira i utdanning i fengsel dei tre åra. Sjølv om innsette sitt utdanningsnivå har stige sidan 2009, har framleis ei stor gruppe av dei eit utdanningsnivå som kan sidestillast med det norske borgarar totalt hadde på 1960- og 1970-talet. Undersøkinga i 2015 viser at 43 prosent av dei innsette deltek i opplæringa innanfor kriminalomsorga, noko som er ein nedgang frå 2012. Vidaregåande opplæring og korte kurs er det som dei fleste er med på. Funna og følgjene for praksis blir diskuterte.

Summary

Norwegian prisoners: Lack of education and exclusion

A fundamental principle of Norwegian Criminal Justice policy states that prisoners should have the same access to education as other citizens. Thus, prison education constitutes an important arena for adult learning. The article derives from similar studies in 2009, 2012, and 2015 of Norwegian citizens in all Norwegian prisons. It outlines and compares Norwegian prisoners' educational background and participation in prison education during the examined years. Although prisoners' educational level has increased since 2009 one large group of prisoners still have an educational level which can be compared with the level Norwegian citizens had during the 1960s and the 1970s. The 2015 study shows that only 43 per cent of the inmates participate in education while incarcerated, a decrease since the 2012 study. Upper secondary education and short single independent courses are the most attended educational activities. The findings and implications for practice will be discussed.

Nøkkelord

KRIMINALOMSORG – UTDANNINGSNIVÅ
– FENGSELSUNDERVISNING – SONINGSLENGD

TERJE MANGER, dr.philos. og professor i pedagogisk psykologi ved Institutt for samfunnspsykologi, Universitetet i Bergen.

OLE JOHAN EIKELAND, cand.polit. i statsvitenskap og fagsjef i Eikeland forskning og undervising.

ARVE E. ASBJØRNSSEN, dr. psychol. og professor i logopedi ved Institutt for biologisk og medisinsk psykologi, Universitetet i Bergen

Alle forfattarane er medlemmer av Forskningsgruppe for kognisjon og læring ved Universitetet i Bergen.

Innleiing

Melding til Stortinget (2015–2016) – *Fra utenforskap til ny sjanse. Samordnet innsats for voksnes læring* – handlar om utanforskap, meint som å stå utanfor arbeidsliv og utdanning. I meldinga understrekar regjeringa at kompetanse er viktig for å få tilgang til arbeidslivet. Det heiter vidare at arbeidslivet samstundes er ein viktig arena kor den einskilde kan få brukt ressursane sine, oppleve meistring og delta i opplæring og kompetanseutvikling. Denne artikkelen handlar om utdanningsbakgrunnen og utdanningsaktiviteten til innsette i fengsel, ei av dei gruppene i samfunnet som har svakast kompetanse, størst læreveskar og minst tilknytning til utdanning og arbeidsliv. Sjølv om innsette ikkje er omtalt i stortingsmeldinga om utanforskap, er dei kanskje den gruppa i samfunnet som har størst risiko for utanforskap.

I land med vestleg kultur er det grovt teikna to grupper menneske som viser kriminell åtferd, noko som mellom anna kjem klart fram i den omfattande longitudinelle helse- og utviklingsundersøkinga frå Dunedin, New Zealand (t.d. Moffitt, Caspi, Harrington & Milne, 2002). I den eine gruppa er menneske som var barn med sårbare individuelle eigenskapar og oppvekst i risikofylte miljø. Dei har store læreveskar, avbroten skulegang og starta tidleg med antisosial åtferd og kriminalitet. I den andre gruppa er menneske som ikkje var utsette for same risikoen i

barneåra. Dei fullførte fleire år med skulegang før (eller medan) dei gjorde lovbrøt. Også norske innsette sitt utdanningsnivå avspeglar desse tendensane: Fleirtalet har mangelfull utdanning, medan mindretalet har fullført vidaregåande opplæring og tilmed høgare utdanning (Eikeland, Manger & Asbjørnsen, 2013).

Straff skal hindra nye brotsverk og verna samfunnet. Soning for brotsverk inneber difor restriksjonar av personleg fridom, slik som innesperring i fengsel. Men straff skal også rehabilitera den som sonar, og soninga skal skje under tilfredsstillande vilkår. Utdanning er eit viktig kriminalitetsførebyggjande og rehabiliterande tiltak. Innsette sine sivile rettar, slik som utdanning, er fastsette i straffegjennomføringslova og opplæringslova: Domfelte og varetektsfengsla har same retten til tenester og tilbod, og same plikter og ansvar, som folk elles i samfunnet. Rettane til utdanning er også regulerte av internasjonale konvensjonar og tilrådingar, slik som av UNESCO (2000) og Council of Europe (2006). I tillegg til den juridiske grunngevinga for utdanning og opplæring i fengsel, finst det ei humanistisk grunngeving. I eit kvart samfunn skal innbyggjarane få utdanning, fordi utdanning har eigenverdi. Det utviklar heile personlegdomen, gir meistringsopplevingar og hegnar om menneskeverdet. Om einskildgrupper i samfunnet, slik som innsette, blir ekskluderte frå utdannings-systemet, blir marginaliserte, eller på annan måte blir hindra frå å ta utdanning, er dette eit alvorleg trugsmål mot demokratiet.

Opplæringa innanfor kriminalomsorga, som er den offisielle norske nemninga, og det lovverket som regulerer opplæringa, gjer det mogleg å oppretta varierte undervisningstilbod i fengsel. Lova pålegg styresmaktene å ha grunnskuleopplæring, vidaregåande opplæring og ein del spesifikk språkopplæring for innvandrarar (Gröning, 2015; Langelid, 2015). I dag er det utdanning til og med vidaregåande opplæring i alle norske fengsel. Som del av opplæringa innanfor kriminalomsorga kan innsette ta ulike yrkesfaglege kurs, kor dei kan oppnå skriftleg stadfesting (sertifikat) på at dei har dei naudsynte kvalifikasjonane. Utanom denne formelle ordninga tilbyr opplæringa også ei rekke uformelle læringsaktivitetar, som ikkje fører til sertifikat, men som kan gi opplevingar av meistring og

dermed auka tru på seg sjølv. Innsette kan også ta universitets- eller høgskuleutdanning, der dei anten kan studera på eiga hand eller delta i einskildkurs eller heile program på studiestaden.

Over 80 prosent av dei innsette ønskjer å ta utdanning i fengsel (Eikeland mfl., 2013). Ein hovudmotivasjon er å skaffa seg eit yrke og ei betre framtid (Manger, Eikeland & Asbjørnsen, 2016). Det er likevel ei rekke forhold som kan hindra dei frå å ta utdanning. I forskingslitteraturen om utdanning i fengsel blir det lagt vekt på tre sortar hinder, nemleg institusjonelle, situasjonelle og disposisjonelle (Brosens, de Donder, Dury & Verté, 2015). Dei førstnemnde kan t.d. gjelda mangel på relevante skuleplassar, dei andre overføring under soning og dei tredje innsette sine haldningar eller læreanskar. I artikkelen undersøker vi ikkje slike forhold, men i drøftinga av kvifor mange innsette ikkje tek utdanning kan slike hinder vera medverkande forklaringar. Andre forhold, som har med endringar i soningsforhold å gjera, kan òg vera med på å forklara variasjonar frå år til år i talet på innsette som tek skule og utdanning i fengsel. I dei åra denne artikkelen omhandlar, 2009–2015, skjedde det såleis ei stor endring. Ein del av dei innsette (3 229 i 2015) sonar no heile eller delar av straffa si med elektronisk kontroll (EK), populært kalla fotlenke. Dette er meir enn fire gonger så mange som i 2009 og meir enn dobbelt så mange som i 2012.

Dei innsette sine ønske om og motivasjon for utdanning indikerer at utdanning i fengsel er ein vinn-vinn-situasjon: For den einskilde aukar livskvaliteten, og risikoen for tilbakefall til kriminalitet blir redusert. For samfunnet inneber det store kostnadsreduksjonar. I ein systematisk gjennomgang av forskingslitteraturen om effekten av utdanning under soning, fann Davis og medarbeidarar at eit utdanningsprogram i amerikanske fengsel er kostnadseffektivt når det reduserer tilbakefall til kriminalitet med mellom 1,9 og 2,6 prosent dei første tre åra etter soning (Davis mfl., 2014). Litteraturgjennomgangen og metaanalysar som dei same forskarane har gjort, viser at reduksjonen i tilbakefall er 13 prosent for dei som tek utdanning i fengsel. Forskargruppa viser samstundes til manglar ved eigne forskingsoppsett, slik som at det er for få einskildundersøkingar i slike metaanalysar som oppfyller dei stren-

gaste kvalitetskrava, og dei etterlyser betre framtidige undersøkingar. Dei konkluderer likevel med at investeringa i undervisning i fengsel er klart kostnadseffektiv.

I artikkelen stiller vi spørsmål om kva utdanningsbakgrunn innsette med norsk statsborgarskap har, og vi samanliknar dei med folket i landet totalt. Dinest spør vi kor mange innsette som deltek i opplæringa innan kriminalomsorga. Desse to spørsmåla blir også søkt svar på med tanke på om det har skjedd endringar i perioden 2009 til 2015. I tillegg spør vi dei som deltek i opplæringa i 2015 kor mange timar i veka dei brukar til opplæring. Vi er særleg interesserte i å vita om timetalet varierer med domslengda.

Undersøkingane

Undersøkingane som artikkelen byggjer på, vart gjennomførde ei veke i kvart av åra 2009, 2012 og 2015. I 2012 og 2015 var alle norske statsborgarar i alle fengsla i Noreg i målgruppa. Tilsvarande undersøkingar vart gjennomførde i 2004 og 2006, og då var også alle utanlandske statsborgarar inkluderte. Det var dei også i 2009, men i denne artikkelen tek vi berre med dei norske statsborgarane frå denne undersøkinga. Det heng saman med dei språkproblema vi opplevde dei tre åra alle utanlandske innsette var med. Ein månad etter at vi hadde samla inn data blant norske innsette, gjorde vi i 2012 same undersøkinga blant statsborgarar frå Litauen, Polen og Nigeria i norske fengsel. Alle måleinstrumenta vart då omsette til polsk, litauisk og engelsk. I 2015 gjentok vi den same undersøkinga vi gjennomførte med norske innsette det året, men no med innsette frå Albania, Litauen og Polen. Måleinstrumenta vart omsette til albansk, litauisk og polsk. Utvalet av nasjonalitetar, både i 2012 og 2015, blei gjort i samråd med Justis- og beredskapsdepartementet ved Kriminalomsorgsdirektoratet og Utdanningsavdelinga hos Fylkesmannen i Hordaland. Sistnemnde har på oppdrag frå Kunnskapsdepartementet nasjonalt ansvar for opplæringa innanfor kriminalomsorga. Dei tre nasjonalitetane blei valt ut fordi dei er blant nasjonalitetane med flest borgarar i norske fengsel. Resultata frå dei to undersøkingane av utanlandske statsborgarar er publiserte i eigne rapportar (Eikeland, Manger, Gröning, Westrheim & Asbjørnsen, 2014; Eikeland, Manger & Asbjørnsen, under trykking). I praksis er altså undersø-

kingane denne artikkelen handlar om, populasjonsundersøkingar av innsette over 18 år med norsk statsborgarskap (tre tverrsnittstudiar og ikkje ein longitudinell studie). Svarprosentane blant dei som var i målgruppa dei tre etterfølgjande åra var 63,7, 52,3 og 56,3. Av dei som svara i 2009 var 92,6 prosent menn. I 2013 var 94,2 prosent menn og i 2015 var 94,6 prosent menn (det var 6,0, 5,3 og 5,9 prosent kvinner i norske fengsel dei aktuelle vekene, og kvinnene er dermed svakt overrepresenterte i dei to første undersøkingane og svakt underrepresenterte i den siste).

Det vart brukt spørjeskjema ved innsamling av data (respondentane skulle konsekvent kryssa av for svaralternativ som passa, med unnatak av at dei skulle skriva fødselsår). Spørjeskjema vart utarbeidde i samråd med arbeidsgrupper sett saman av medlemmer frå Utdanningsavdelinga hos Fylkesmannen i Hordaland, Kriminalomsorgsdirektoratet, Utdanningsdirektoratet og Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk (VOX). Før undersøkingane i 2006 og 2012 testa vi skjemaet i ei gruppe innsette, og reviderte det deretter. Spørsmål frå dei tidlegare undersøkingane vart kvar gong gjentekne der det var relevant. I denne artikkelen har vi tatt omsyn til bakgrunnsvariablane kjønn, alder, utdanningsnivå og lengda på dommen. Spørjeskjema som vart nytta i undersøkingane i 2009, 2012 og 2015 er trykte som appendiks til delrapportar frå dei same undersøkingane (Eikeland, Manger & Asbjørnsen, 2010; Eikeland mfl., 2013; Eikeland, Manger & Asbjørnsen, 2016), og peikarane til dei aktuelle rapportane ligg i denne artikkelen si referanseliste.

I kvart fengsel fekk *ein* person ansvaret for å administrera datainnsamlinga, helst leiaren for skuleavdelinga. Alle kontaktpersonane vart like før utsending av skjema orienterte via brev og e-post frå Utdanningsavdelinga, Fylkesmannen i Hordaland. På denne måten freista ein å sikra at dei same prosedyrane vart følgde i alle fengsel. Det var inga individuell identifisering av dei einskilde skjema, men dei vart identifiserte med eit fengselsnummer. Undersøkingane vart melde til Personvernombodet for forskning, Norsk senter for forskningsdata AS, og i tilfelle der det var naudsynt, godkjent av Regional komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk (REK Vest). På framsida av spørjeskjemaet vart respondentane informerte om kva

reglar som gjeld for dei, m.a. at dei var sikra anonymitet og kor tid som helst kunne trekkja seg frå undersøkinga. Dei innsette som hadde vanskar med å lesa kunne få spørsmål og svaralternativ opplesne for seg.

Fullført vidaregåande opplæring

I artikkelen definerer vi utdanningsnivå slik Statistisk sentralbyrå (SSB) gjer det. Dei følgjer igjen OECD sin definisjonsmåte. Det som svarar til vidaregåande opplæring før lov om vidaregåande opplæring vart sett i verk i 1974, blir no definert som vidaregåande opplæring, uansett kor lang opplæringa var den gongen. Dei som tok vidaregåande opplæring frå perioden etter innføringa av lov om vidaregåande opplæring, men før Reform 94, blir delt i to: Dei som berre har gjennomført grunnkurs eller anna eittårig vidaregåande opplæring, blir plasserte på grunnskulenivå; dei som har fullført vidaregåande kurs I eller II (VK I eller VK II) eller tilsvarande, blir plasserte på vidaregåande nivå. Etter innføringa av Reform 94 blir berre dei som har fullført tre- eller fireårig vidaregåande opplæring plasserte på det nivået. Dersom opplæringa er kortare, blir dei pr. definisjon plasserte på grunnskulenivået.

Stigande utdanningsnivå, men klart etter folk flest sitt nivå

Både i 2009, 2012 og 2015 spurde vi respondentane om kva deira *høgaste fullførde* utdanning var. Ved presentasjonen av svara avgrensar vi oss til grunnskule, vidaregåande opplæring (delt opp for tre år), fagskule og enkeltfag eller gradsutdanning ved høgskule eller universitet. Det som gjeld fagskule var nytt i 2012-undersøkinga. Kategoriseringa av fagskule-«nivået» er ikkje heilt enkelt. Statistisk sentralbyrå (SSB) kategoriserer fagskule som vidaregåande opplæring, og berre det, trass i at det finst fagskular som tilbyr både bachelor- og mastergrad. Der vi har bruk for den vanlege tredelinga av utdanningsnivåa, har vi valt å bruka SSB sin definisjon. Andre gonger presiserer vi nøyaktig kva det gjeld. Tabell 1 viser resultatane.

Prosentdelen norske innsette som ikkje har fullført noko form for utdanning eller opplæring gjekk litt ned i 2012, men er tilbake på 2009-nivået i 2015. Denne prosentdelen har vore nokså stabil i alle undersøkingane vi har gjort sidan 2004 (7,6 prosent i 2004; 7,2 prosent i 2006). I 2012 var den største endringa at fleire respondentar opplyste at dei hadde fullført treårig eller meir vidaregåande opplæring, og denne prosentdelen var akkurat den same

TABELL 1. Norske innsette si høgaste fullførde utdanning/opplæring i 2009, 2012, 2015. Prosent.

HØGASTE FULLFØRDE	2009	2012	2015
Ikkje fullført opplæring	8,1	7,2	8,0
Grunnopplæring	23,2	19,4	19,0
Vidaregåande opplæring, 1. år	18,1	16,5	15,3
Vidaregåande opplæring, 2. år	21,2	17,4	15,7
Vidaregåande opplæring, 3. år	18,1	23,4	23,4
Fagskuleutdanning*	*	4,0	5,9
Høgare utdanning, enkeltfag	5,9	5,5	5,5
Høgare utdanning, gradsutdanning	5,5	6,5	7,2
(N) = 100 %	(1 352)	(1 270)	(1 462)

* Ikkje spesifisert før i 2012.

TABELL 2. Høgaste fullførde utdanning* i Noreg totalt, frå 1970 til 2015 (kjelde: SSB, Statistikkbanken, 2016), og blant norske innsette i 2009, 2012 og 2015. Prosent.

HØGASTE FULLFØRDE	INNBYGGJARANE I NOREG**						INNSETTE**		
	1970	1980	1990	2000	2010	2015	2009	2012	2015
Grunnoppl.	53,2	48,9	41,6	34,0	29,1	26,9	59,1	52,1	49,4
Vgo	39,4	39,9	42,9	44,3	42,6	40,9	28,5	34,9	36,9
Høgare utd.	7,4	11,2	15,4	21,7	28,4	32,2	12,4	13,0	13,8
(N) = 100%	(2 852 636)	(3 073 132)	(3 310 283)	(3 480 022)	(3 818 006)	(4 221 985)	(1 243)	(1 178)	(1 345)

* Dei som har fullført fagskule blir plasserte i kategorien fullført vidaregåande opplæring, jf. måten SSB gjer dette på.

** Dei som ikkje har fullført utdanning er haldne utanfor både i SSB sin prosentueringsbasis og vår.

i 2015. Prosentdelen innsette med universitets- eller høgskuleutdanning er stabil.

Kor mykje og kva utdanning dei innsette har fullført har med alder å gjera. I dei tre åra undersøkingane vart gjennomførde, hadde mest kvar tiande i den yngste aldersgruppa ikkje fullført noko form for utdanning. Nesten nitti prosent av dei under 25 år hadde *ikkje* fullført treårig (eller meir) vidaregåande opplæring i 2009. Denne prosentdelen gjekk i 2012 ned til 77,5 og i 2015 til 63,4. Innsette i alderen 25 til 34 år har den største delen som har fullført treårig vidaregåande og dei over 44 år har i størst grad fullført høgare utdanning.

Like mange kvinner som menn i fengsel har grunnskule som høgaste fullførde utdanning. Derimot er det eit skilje når det gjeld fullført treårig vidaregåande opplæring. I 2009 hadde kvinnene ein større prosentdel som hadde fullført tre år eller meir med vidaregåande. I 2015 gjaldt dette 23,7 prosent av dei mannlege innsette, og berre 17,7 prosent av kvinnene. (Lågt prosentueringsgrunnlag for kvinnene skaper lett større endringar der enn hos mennene). I alle desse tre undersøkingane var prosentdelen kvinner og menn med universitets- og høgskuleutdanning tilnærma lik.

Korleis ser utdanningsnivået til dei innsette ut samanlikna med heile den norske populasjonen? I tabell 2 prosentuerer vi berre ut frå dei som har fullført utdanning, slik SSB gjer det. Det vil seia at dei *utan* grunnskule eller til-

svarande ikkje er medrekna i prosentueringsgrunnlaget her. I tillegg held SSB dei som er yngre enn 16 år utanfor prosentueringsbasisen sin, mens i undersøkingane våre er det berre innsette over 18 år som er med (kring 10 personar under 18 år sona i fengsel kvar gong vi gjorde undersøkingane). Denne skilnaden i prosentueringsbasis har her omtrent ingenting å seia.

Samanlikna med kva som kjenneteikna det norske folk i Statistisk sentralbyrå sin utdanningsstatistikk (SSB, 2016) hadde dei innsette i 2015 eit utdanningsnivå som skil seg på fleire måtar og som utviklar seg annleis: For det første er prosentdelen med grunnskule som høgaste fullførte utdanning på nivå med det som folket under eitt hadde på slutten av 1970-talet. For det andre er prosentdelen innsette med vidaregåande opplæring som høgaste fullførde på nivå med det som folket i Noreg hadde på 1960-talet. Denne prosentdelen har likevel sidan 2009 stige klart blant innsette. Prosentdelen som har universitets- eller høgskuleutdanning svarer til det som var vanleg godt ut på 1980-talet, men er likevel langt frå det som var tilfelle for folket i Noreg i 2015.

Mindre utdanningsaktivitet i fengsel

Alle innsette i norske fengsel får i dag tilbod om opplæring. Tabell 3 viser kor stor del som heldt på med dei ulike nivåa av utdanning eller opplæring i 2009, i 2012 og i 2015.

TABELL 3. Prosent innsette som tek utdanning i fengselet.

UTDANNINGSAKTIVITET	2009	2012	2015
Inga utdanning/opplæring i fengselet	58,9	46,4	57,0
Grunnopplæring	1,9	2,0	1,2
Vidaregåande opplæring, 1. år	9,2	8,1	8,1
Vidaregåande opplæring, 2. år	3,4	6,6	7,3
Vidaregåande opplæring, 3. år	5,2	12,2	8,8
Fagskuleutdanning*	-	0,9	1,3
Utdanning på universitet eller høyskule	4,1	5,3	3,7
Kurs	17,4	18,5	12,7
(N)=100 %.	(1 373)	(1 275)	(1 470)

* Ikkje spesifisert før i 2012.

I 2006-undersøkinga var det 68,4 prosent av dei norske innsette som opplyste at dei ikkje tok noko form for utdanning eller opplæring medan dei sat inne (Eikeland, Manger & Diseth, 2006). Etter det vart det oppretta opplæringstilbod i alle fengsel, og prosentdelen innsette som *ikkje* heldt på med opplæring gjekk ned i åra etter. Dette såg vi i både 2009- og 2012-undersøkinga. Derimot, i 2015 steig så prosentdelen som ikkje heldt på med opplæring til 57 prosent, nesten til 2009-nivået. Det er berre deltaking i vidaregåande opplæring det andre året og fagskuleutdanninga som har høgare deltaking i 2015 enn i 2012. Vidare er det nedgang i prosentdelen som heldt på med kurs som ikkje utan vidare fell inn under det autoriserte og institusjonaliserte tre-nivåsystemet. Ein del av desse kursa kan vera kompetansegivande, medan andre ikkje gir formell kompetanse, men er sett på som viktige for læring og utvikling av heile mennesket (t.d. Langelid, 2015).

Det er svært få av dei innsette som heldt på med grunnskule i fengselet, trass i at det er åtte prosent som seier at dei ikkje har fullført noko som helst utdanning eller opplæring. Nesten to av tre som ikkje har fullført noko form for utdanning eller opplæring heldt heller ikkje på med det medan dei sit inne. I 2012 gjaldt dette berre vel halvparten av dei som ikkje har noko utdanning.

Sjølv om alle innsette under eitt hadde ein lågare deltakingsdel i 2015 enn i 2012, gjaldt dette ikkje dei yngste i fengselet i same grad og på same måte som dei over 24 år. I 2009 deltok fire av ti i aldersgruppa 18 til 24 år i utdanning eller opplæringsaktivitet i fengselet. I 2012 auka den delen til seks av ti og i 2015 var det 52,3 prosent av dei yngste innsette som heldt på med opplæring i fengselet. Dette er klart høgare enn i dei tre andre aldersgruppene. Om vi slår saman alle tre nivåa av vidaregåande opplæring, så deltok 43,6 prosent av innsette i den yngste aldersgruppa i 2015 der. Hovudinntrykket er at utdanningsaktiviteten går ned med stigande alder. Skilnadene mellom menn og kvinner som tek utdanning i fengsel har i alle dei undersøkte åra vore små, både når det gjeld alle utdanningsnivåa og kortare kurs.

Dess lenger dom den innsette har, dess større er sjansen for at vedkommande heldt på med utdanning eller opplæring. Dette ser vi i alle undersøkingane. Eit par nyansar viste seg likevel i dei to siste undersøkingane. Vi bad dei innsette om meir detaljerte opplysningar om domslengda enn tidlegare. Prosenten innsette som heldt på med utdanning og opplæring steig særleg for dei med domslengde på over seks månader og opp til fem år. Utdanningsaktiviteten flata deretter ut, og i 2015-materialet var det, med små

TABELL 4. Tid brukt på opplæringsaktivitet pr. veke etter soningslengd. Prosent av dei som heldt på med utdanning eller opplæring fengselet.

TID BRUKT PR. VEKE	SONINGSLENGD				
	UNDER 3 MND	3 TIL 12 MND	1 TIL 5 ÅR	OVER 5 ÅR	TOTALT
1 til 6 timar	50,0	36,3	28,2	27,9	31,9
7 til 15 timar	25,0	27,4	26,4	22,5	25,7
16 til 25 timar	16,7	20,0	19,9	11,7	17,9
Over 25 timar	8,3	16,3	25,5	37,8	24,5
(N) = 100 %	(36)	(135)	(216)	(111)	(498)

variasjonar, omtrent 60 prosent av dei innsette som heldt på med utdanning uansett kor lang dom dei hadde utover fem år. Den største aktiviteten finn stad før dei innsette har sona to tredjepartar av dommen sin.

I 2015-undersøkinga, men ikkje i tidlegare undersøkingar, spurde vi dei innsette om kor lang tid dei brukte på opplærings- eller utdanningsaktivitet under soninga (ikkje avgrensa til frammøte på skulen). Tabell 4 viser fordelinga av dette i prosent, i dei timegruppene som vart brukt i spørjeskjemaet. (Det var 632 innsette som deltok i utdanning, og 498 av desse svara på både spørsmåla om tidsbruk og domslengd.) Her går det fram at tal timar brukt på opplæring eller utdanning stig med lengda på dommen. Til dømes er det slik at berre kvar tolvte innsette med den kortaste dommen brukar over 25 timar pr. veke på dette. Dette gjeld meir enn kvar tredje blant innsette med dei lengste dommene. Omtrent fjerdeparten av dei innsette brukar meir enn 25 timar pr. veke til opplæringsaktivitet; litt færre enn tredjeparten brukar mindre enn sju timar i veka på dette.

Oppsummering og drøfting

Undersøkingane vi gjorde i åra 2009, 2012 og 2015 viser at utdanningsnivået til norske statsborgarar i fengsel stig sakte, men jamt, slik det også gjer i det norske folket totalt. Åtte prosent av norske innsette har i 2015 likevel ikkje fullført noko utdanning, under ein tredel har fullført

tre år vidaregåande opplæring (medrekna fagskule) og noko meir enn ein av ti har høgare utdanning, anten som einskildfag eller grad. Sjølv om det klare fleirtalet av innsette har ein bakgrunn prega av mangel på utdanning, er det også personar med fullført utdanning på både vidaregåande nivå og høgare. Dette er i tråd med kunnskapen om at dei som gjer kriminelle handlingar er ei heterogen gruppe menneske (Moffitt mfl., 2002). Funna våre viser at det er liten skilnad mellom menn og kvinner når det gjeld utdanningsbakgrunn. Medan det så kort tid tilbake som i 2009 var klart flest av dei under 25 år som ikkje hadde fullført vidaregåande opplæring, har vi fram mot 2015 sett ein positiv tendens: Denne aldersgruppa har i større grad fullført. Uavhengig av alder, deltek oftare dei med lengre domar i utdanning og brukar fleire veketimar til det enn dei med kortare domar.

Samanlikna med kva som kjenneteiknar det norske folk (SSB, 2016) kjem innsette dårleg ut. Prosentdelen med grunnskule som høgaste fullførte utdanning er på nivå med det som folket i Noreg under eitt hadde på slutten av 1970-talet, og vi må tilbake 1960-talet for å finna like låg prosentdel i landet med det som då tilsvara fullført vidaregåande opplæring som høgaste nivå. Denne siste prosentdelen har likevel frå 2009 til 2015 stige klart blant innsette. Ser ein isolert på prosentdelen for vidaregåande opplæring kan det sjå ut som om innsette raskt nærmar seg folket elles. Her må ein likevel hugsa at eit slikt inntrykk er

påverka av at prosentdelen i folket med vidaregåande opplæring som høgaste utdanning har gått ned sidan år 2000, fordi fleire og fleire har fått høgare utdanning. Når det gjeld høgare utdanning, kan innsette sidestillast med folket sitt nivå midt på 1980-talet. I samanlikningane for 2015 er innsette sitt aldersgjennomsnitt nær det same som det norske folket over 18 år sitt (37,1 for innsette og 37,6 for folket totalt). Det vil då seia at samanlikninga gjeld tilsynelatande aldersekvivalente grupper, som begge har levd i ei tid med store endringar i høve til å få seg utdanning. Det må likevel understrekast at variasjonen i dei to gruppene er ulik, fordi eldre folk (og også yngre) er underrepresenterte i fengsel, og såleis trekkjer ned utdanningsnivået i folket. Dermed er innsette enda dårlegare stilte når det gjeld utdanning samanlikna med folk flest enn det tala våre uttrykkjer. Både den mangelfulle utdanninga og tidlegare kriminelle aktiviteter har sjølvsagt negative konsekvensar for dei på den stadig meir konkurranseprega arbeidsmarknaden.

Ein del av skilnaden mellom innsette og heile det norske folket under eitt kjem av at førstnemnde truleg har eit anna tidsløp når det gjeld utdanning og opplæring. Situasjonen som dei er i, har skapt avbrot i utdanninga, og mange av dei held på med vidaregåande opplæring noko seinare i livet enn dei som går rett frå grunnskulen. Andre har ikkje gjort seg ferdige med så mykje at dei fell inn under definisjonen av «fullført vidaregåande opplæring». Det at dei faktisk held på med opplæring, er også ein funksjon av den strukturelle endringa i norske fengsel, t.d. at sjølve utdanningstilbodet i fengsla er blitt utvida. I 2006 tok 33 prosent av dei innsette utdanning eller opplæring i fengsel. Så kom det utdanning i alle fengsel, og deltakarprosenten steig til 41 i 2009 og 54 i 2012. I 2015 såg vi derimot ein klar nedgang i deltaking, til 43 prosent.

Det kan vera mange forklaringar på nedgangen frå 2012 til 2015. Som omtalt i innleiinga sona i 2015 langt fleire enn før med elektronisk kontroll (EK). Skarðhamar (2013) viser at dei som får sona med EK, har ein sosial bakgrunn og ein sosial posisjon som i seg sjølv truleg yter bidrag til at dei får sona på den relativt frie måten som EK er. Då han undersøkte dette, var EK relativt nytt og lite utbreidd i Noreg, men sidan 2014 gjeld det heile landet. I løpet av heile 2015 utgjorde dei som sona med EK det som svarar til fange-

populasjonen som til ei kvar tid er i norske fengsel, uansett statsborgarskap.

Det kan også hevdast at når utdanningsnivået til dei innsette stig, som er tilfelle, så går utdanningsaktiviteten i fengsla ned, dersom det er slik at dei innsette er metta med utdanning. På den andre sida er det å ha interesse for å skaffa seg kunnskap og viten like gjerne ein akkumulerande eigenskap, mykje vil (ofte) ha meir (Eikeland mfl., 2013). Vidare har vi konstatert at dei innsette i 2015-undersøkinga var akkurat eitt år eldre enn tilsvarende undersøking i 2012 og halvtanna år eldre enn dei i 2009. Vi kan såleis ikkje sjå bort frå at dei innsette i 2015-undersøkinga faktisk er litt annleis samansett enn i tidlegare undersøkingar. Dette kan ha skapt ein del uventa resultat i analysane våre, m.a. det at opplæringsaktiviteten i fengsla har gått ned samanlikna med 2012-undersøkinga.

Det kan vera ei rekkje forhold utanom dei nemnde som hindrar at innsette kjem i gang med utdanning. Brosens mfl. (2015) fann i si undersøking om hinder for å delta i yrkesorienterte program i belgiske fengsel at innsette med kort soningstid i større grad enn andre møter situasjonelle hinder, slik som forvirring knytt til soningstid og innhald i soninga. Manger mfl. (2016) viser at meir enn ein firedel av norske innsette svarar at det «stemmer heilt» at ein grunn for å ikkje ta utdanning er at straffegjennomføringa blir avslutta før ein får fullført utdanning/opplæring. Svaret må sjåast i lys av at det sit mange i norske fengsel som sonar kort tid. I 2015 undersøkte vi også time-talet i veka brukt til utdanning eller opplæring blant dei som tek utdanning. Vi fann at tal timar brukt stig med lengda på dommen. Medan berre kvar tolvte innsette med den kortaste dommen brukar over 25 timar pr. veke, gjeld dette meir enn kvar tredje av dei med lengst dom.

Andre situasjonelle hinder, slik som overføring under soning som hindrar eller avbryt utdanning, illustrerer den konflikta som kan finnast mellom fengselsstyresmakter og skulestyresmakter. Sjølv om ein innan dei to systema prøver å løysa slike konflikhtar, er det framleis ein av ti innsette som ikkje tek utdanning som seier at det «stemmer heilt» at overføring under soning er eit hinder (Manger mfl., 2016). Hinder for å ta utdanning kan også vera institusjonelle, slik som mangel på skuleplassar og dårleg infor-

masjon om utdanning i fengsel (Brosens mfl., 2015). Blant dei seks einskilte grunnane som i 2015 best forklarar kvifor innsette med norsk statsborgarskap *ikkje tek utdanning* var det tre institusjonelle:

- 1) Det er mangelfull tilgang på programvare og internett,
- 2) tilbodet som dei innsette er interessert i, finst ikkje, og
- 3) dei får ikkje nok informasjon om utdanning/opplæring (Manger mfl., 2016).

Sjølv om alle innsette i norske fengsel i dag får tilbod om opplæring, varierer tilboda ein del. Variasjonen, som mellom anna heng saman med fengselet sin storleik, har konsekvensar for dei innsette si deltaking, både når det gjeld kva dei held på med av opplæring og om dei føretrekkjer andre former for aktivitetar. Sjølv om talet på skuleplassar har auka og innhaldet har blitt endra i meir yrkesfagleg lei (Eikeland mfl., 2010; Eikeland mfl., 2013), er det dei største fengsla som har mest varierte tilbod (Langelid, 2015). Dei små fengsla kan derimot ha andre kvalitetar, som indirekte kan ha positiv verknad for opplæringa. Hammerlin og Mathiassen (2006) fann såleis at kvaliteten på relasjonane, skildra av innsette og betjentar, ser ut til å vera betre i dei små fengsla enn i dei mellomstore og store. På same måte viser Johnsen, Granheim og Helgesen (2011) at forholdet mellom betjentar og innsette verkar betre i små fengsel enn i mellomstore og store. Omsynet til dei innsette tilseier dermed at ein treng fengsel med nære sosiale band mellom dei ulike gruppene i institusjonen (Johnsen & Granheim, 2012). Sett frå ein opplæringssynstad kan det vera behov for å kombinera kvalitetane ved store og små fengsel.

Det at ein ikkje tek utdanning, kan sjølvsagt dels også ha å gjera med den innsette sjølv (disposisjonelle hinder, slik som haldningar og læreansvar). I 2009, 2012 og 2015 rapporterte om lag førti prosent av innsette at dei har større eller mindre vanskar med lesing, og nesten halvparten hadde vanskar med skriving. Meir enn ein tredel av dei som ikkje tek utdanning i fengsel, svarar at vanskar med lesing og skriving er ein av grunnane til at dei ikkje deltek (Manger mfl., 2016). Det er særleg dei institusjonelle hinder kriminalomsorga og opplæringa innanfor krimi-

nalomsorga kan og bør gjera noko med. Her må det likevel understrekast at lese- og skriveansvar i fengsel først og fremst kan vera miljø- og erfaringsbaserte (Samuelsson, Gustavsson, Herkner & Lundberg, 2000), og dermed noko som kan rettast på under opplæring og stimulans i soningstida. På same måten er negative haldningar til utdanning noko som ofte har utvikla seg i kontakt med tidlegare skulegang, og som kan endra seg gjennom eit imøtekomande og stimulerande læringsmiljø i fengsel.

Aktuelle feilkjelder i undersøkingane

I undersøkinga vart det nytta sjølvrapportering. Denne metoden har mange føremonar, men også ulemper. Respondentane kan overdriva, dei kan skjula forhold, dei kan svara på ein måte dei opplever som sosialt ønskeleg eller dei kan oversjå viktige detaljar. Svara kan også vera prega av respondentane sine kjensler når dei svarar, og for innsette kan negative kjensler lett prega svara. Som ved alle undersøkingar der deltakinga er frivillig, kan resultata bli påverka av fråfall av respondentar. Fråfallet i dei tre undersøkingane varierte mellom 36 og 48 prosent. Vi hadde ikkje høve til å gjera fråfallsundersøkingar, og det kan ha vore dei mest motiverte innsette og dei med minst læreansvar som har svart. Amundsen (2011) fann såleis i ei spørjeundersøking av eit utval innsette at nokon informantar sa at dei ikkje kunne svara på spørsmåla fordi dei hadde lese- og skriveansvar. I undersøkinga vår måtte ikkje respondentane skriva, men svara ved å kryssa av i ruter bak svaralternativ som passa for dei, og dei som hadde vanskar med å lesa eller skriva, kunne få spørsmåla og svaralternativa opplesne. Motsett kan det også vera, slik Jones (2012) drøfta i ei tilsvarande norsk undersøking, at dei med størst vanskar har deltatt, fordi dei oppfatta at undersøkinga mest handla om dei.

Fråfallet av respondentar kan også ha ei heilt anna forklaring: Vi såg då vi analyserte data at det var store skilnader i svarprosent mellom dei ulike fengsla. Det kan kanskje tyda på at det av ulike grunnar har vore forhold i somme fengsel som hindra ei effektiv gjennomføring av undersøkinga. Fleire av dei moglege feilkjeldene ved data våre kan framtidige fråfallsstudier gi meir presise svar på, og ein kan også betre skjønna meininga med tal og fråfall

frå kvantitative data ved å supplera dei med kvalitative data frå utval av innsette. Med tanke på framtidig forskning vil det også vera ønskeleg at ein undersøkjer, kvantitativt eller kvalitativt, kva metodar lærarane brukar og kva pedagogiske perspektiv dei arbeider ut frå. Ei kvalitativ undersøking om fengselsbetjentar si forståing av rolla si i forhold til opplæringa, som no er i slutfasen, kan både gi ei vidare forståing av læring i fengsel og kunnskap om spaningar mellom opplæringa og fengselssystemet elles (Westrheim, Eide & Jones, 2016).

Praktiske følgjer for utdanning i fengsel

Innsette sin mangelfulle formelle kompetanse samanlikna med folket elles, i tillegg til bakgrunn prega av lovbrøt, yter avgjerande bidrag til seinare *utanforskap*. Difor er retten til opplæring innanfor kriminalomsorga viktig. Norske styresmakter har tatt omsyn til forskingsbasert kunnskap og budsjetta til opplæringa innanfor kriminalomsorga har stige jamt gjennom åra vi har gjort undersøkingar (Langelid, 2015). Talet på skuleplassar har auka og innhaldet har blitt endra i meir yrkesfagleg lei (Eikeland mfl., 2010; Eikeland mfl., 2013; Langelid, 2015). Framleis er det likevel betringspotensial: Opplæringa innanfor kriminalomsorga må ta enda større omsyn til variasjonen mellom dei som sonar, både til dei som har avbroten grunnskule eller vidaregåande opplæring, dei som vil studera ved universitet eller høgskule og dei som vil ta korte kurs, med eller utan avsluttande sertifisering.

Ein høg prosent av dei innsette med avbroten skulegang har sjølvrapporterte lese- og skrivevanskar (Jones, 2012; Asbjørnsen, Jones, Eikeland & Manger, 2016), og omfanget av slike vanskar har vore stabilt dei åra vi har gjort undersøkingar i norske fengsel (Eikeland & Manger, 2004; Eikeland mfl., 2006; Eikeland mfl., 2010; Eikeland mfl., 2013; Eikeland mfl., 2016). For dei som har miljø- og erfaringsbaserte vanskar må fengsla tilby organisert trening og rikeleg tilgang til bibliotektenester og litteratur elles. Dei som har språkvanskar som dysleksi eller spesifikke lese- og skrivevanskar må i tillegg få hjelp frå kompetente fagfolk.

Det er viktig at dei med kort soningstid, som ofte er unge, ikkje opplever soning som eit nytt avbrot i utdanning. For denne gruppa må det leggjast til rette for at formell

utdanning, oftast vidaregåande opplæring, kan halda fram. Ei stor gruppe innsette, yngre og eldre, har også behov for korte, arbeidskvalifiserande kurs som gir kompetanse. For dei med studiekompetanse eller som allereie har tatt fag eller grad på universitet eller høgskule, må det bli betre høve til å studera under permisjon og betre høve til sjølvstudium under rettleiing i fengsel. Sjølv om ikkje fengsel kan tilby høgare utdanning, hjelper mange fengsel og lærarar innsette som studerer. Dette er i tråd med oppmødinga i stortingsmelding 37 (2007–2008), *Straff som virker – mindre kriminalitet – tryggere samfunn*, om «å leggja til rette» for høgare utdanning. Det er likevel behov for betre og meir systematiske løysingar gjennom eit tettare samarbeid mellom utdanningsinstitusjonane og fengsla. Reformar i norsk høgare utdanning har gjort det vanskelegare å studera utan frammøte på studiestaden, og dette gjer slikt samarbeid ekstra naudsynt.

Vi har tidlegare argumentert for at opplæringa innanfor kriminalomsorga må organisera fleire korte kurs som gir kompetanse for arbeidslivet (t.d. Manger, Eikeland, Roth & Asbjørnsen, 2013). Det var i 2009 og 2012 ein auke i talet på dei som tok korte kurs i fengsel, men undersøkinga i 2015 viser nedgang. Ein del av meininga med slike kurs er å imøtekomma dei innsette som ikkje vil i gang med ei lengre utdanning. Undersøkingar viser at dei som tek korte kurs ikkje har låg motivasjon, men likevel skårar dei signifikant lågare på indre og ytre motivasjon for utdanning og høgare på amotivasjon (faguttrykk som skildrar mangel på motivasjon) enn dei som tek vidaregåande opplæring (Manger mfl., 2016). Låg eller høg motivasjon er resultat av eit samspel mellom forhold i individet og i miljøet. Brophy (1988) meiner at motivasjon både kan forståast som eit generelt trekk hos ein elev og eit situasjonsbunde trekk, som til dømes er påverka av læraren sin kompetanse eller heile læringsmiljøet sine kvalitetar. Nedgangen i deltaking og den lågare motivasjonen for korte kurs kan hengja saman med at mange av dei korte kursa ikkje er kompetansegivande eller at innhaldet i desse kursa ikkje er interessant nok. I det førstnemnde tilfellet må opplæringa innanfor kriminalomsorga organisera fleire interessante, korte kurs som gir kompetanse for arbeidslivet. Dette vil likevel ikkje seia at ein skal redusera talet på kurs som ikkje er kom-

petansegejvande. Slike kurs har, når dei er godt gjennomførde, verdi i seg sjølv, fordi dei utviklar heile mennesket. Kunst- og kulturelle aktivitetar i fengsel er verdifulle med tanke på å møta kreative behov og skapa tru på seg sjølv hos dei innsette (Bamford & Skipper, 2007; Langelid, 2015). I fengsel som i utdanningssystemet elles, må det leggjast til grunn at menneske skal få allsidig kunnskap gjennom språkleg, sosial og kulturell interaksjon i eit autentisk miljø (situert læring). Eleven lærer ikkje berre fagstoffet, men heile samanhengen (konteksten) som opplæringa og undervisninga føregår i.

Juridisk rett og humanistiske ideal

Retten til opplæring er framheva i stortingsmeldinga om opplæring i kriminalomsorg og stortingsmeldinga om straffegjennomføring. I stortingsmelding nr. 27 (2004–2005) *Om opplæringen innenfor kriminalomsorgen «Enda en vår»*, blir det understreka at målet for opplæringa innanfor kriminalomsorga er det same som for all anna utdanning. Ei godt tilrettelagt opplæring er del av vellukka rehabilitering, og er difor ei investering for framtida, heiter det. Departementet understrekar også at opplæring er god samfunnsøkonomi. I stortingsmelding 37 (2007–2008), *Straff som virker – mindre kriminalitet – tryggere samfunn* (kriminalomsorgsmelding), heiter det at god opplæring er eitt av dei viktigaste verkemidla for å få straffedømde til å klara seg etter avslutta soning og at det er eit viktig kriminalitetsforebyggjande tiltak. Sjølv sagt er desse grunngevingane viktige, og fleire undersøkingar frå USA, der fengselsundervisninga når langt færre enn i Norden, viser at opplæring i fengsel har signifikant og positiv effekt på residiv (tilbakefall) (t.d. Davis mfl., 2014; Chapell, 2004; Steurer & Smith, 2003). Ein må likevel ikkje gløyma at dei humanistiske ideala har styrt lovverket vårt og internasjonale konvensjonar og tilrådingar. Den humanistiske grunngevinga blir ofte nedtona samanlikna med grunngevinga om at utdanning kan redusera tilbakefall til kriminalitet og sikra tilpassing til arbeidslivet. Om ein i verste fall hadde funne at opplæring i fengsel ikkje hadde effekt på residiv, tilseier likevel dei humanistiske argumenta og ideala at slik utdanning og opplæring må vera ein rett i eitkvart samfunn.



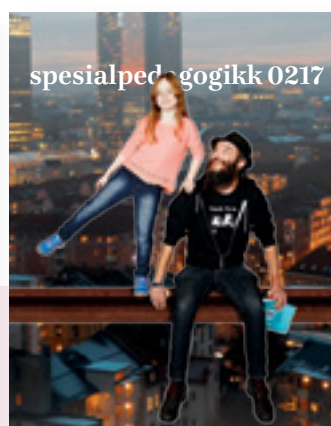
Takk

Vi takkar seniorrådgjevar Paal Chr. Breivik, seniorrådgjevar Terje Røstvær og seniorrådgjevar Cecilie Torsvik Høisæter hos Fylkesmannen i Hordaland. Dei førebudde og administrerte arbeidet med utsending av spørreskjema og oppretta kontakt med nøkkelpersonar i alle fengsla. Ei takk også til Torfinn Langelid, som las og kommenterte eit tidleg utkast av artikkelen. Vi rettar stor takk til alle dei som administrerte undersøkingane i fengsla, og ikkje minst alle innsette som svara.

REFERANSAR

- AMUNDSEN, M.-L.** (2011). Innsattes opplevelse av ungdomsskolen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 6, s. 424–436.
- ASBJØRNSSEN, A., JONES, L.Ø., EIKELAND, O.J. & MANGER, T.** (2016). Spørreskjema om voksnes lesing (SLV) som screeninginstrument for leseferdigheter: Erfaringer fra bruk i en survey blant norske innsatte. *Norsk Tidsskrift for logopedi*, 62, s. 14–25.
- BAMFORD, A. & SKIPPER, H.** (2007). *An evaluation report of arts in prison*. Anne Peaker Centre for Arts in Criminal Justice (APC): Canterbury, UK.
- BROPHY, J. E.** (1988). On motivating students. I: D. Berliner & B. Rosenthal (Eds.), *Talks to teachers* (s. 303–328). New York: Random House.
- BROSENS, D., DE DONDER, L., DURY, S. & VERTÉ D.** (2015). Barriers to participation in vocational orientation programme among prisoners. *Journal of Prison Education and Reentry*, 2, s. 8–22.
- CHAPPELL, C.A.** (2004). Post-secondary correctional education and recidivism: A meta-analysis of research conducted 1990–1999. *Journal of Correctional Education*, 55, s. 148–167.
- COUNCIL OF EUROPE** (2006). Recommendation Re (2006) 2 of the Committee of Ministers to member states on the European Prison Rules. Adopted by the Committee of Ministers on 11 January 2006 at the 952nd meeting of the Ministers' Deputies. Strasbourg: Council of Europe.
- DAVIS, L.M., STEELE, J.L., BOZICK, R., WILLIAMS, M.V., TURNER, S., MILES, J.N.V., SAUNDERS, J., & STEINBERG, P.S.** (2014). *How effective is correctional education, and where do we go from here?* The results of a comprehensive evaluation. Washington: Rand Corporation.
- EIKELAND, O.J., MANGER, T. & DISETH, Å.** (2006). *Innsatte i norske fengsel: Utdanning, utdanningsønske og rett til opplæring*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga.
- EIKELAND, O.J., MANGER, T. & ASBJØRNSSEN, A.** (2010). *Innsatte i norske fengsel: Kompetanse gjennom utdanning og arbeid*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga. <http://www.opplikrim.no/Documents/Opplikrim/Dokument/FOU%20publikasjonar/Rapport%20nr%201%202010%20Kompetanse%20gjennom%20utdanning%20og%20arbeid%20FMHO.pdf>

- EIKELAND, O.J., MANGER, T. & ASBJØRNSSEN, A. (2013). *Nordmenn i fengsel: Utdanning, arbeid og kompetanse*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga. <http://www.oppikrim.no/Documents/Oppikrim/Dokument/FOU%20publikasjoner/Rapport%203%202013%20Utdanning%20arbeid.pdf>
- EIKELAND, O.J., MANGER, T. & ASBJØRNSSEN, A. (2016). *Norske innsette: Utdanning, arbeid, ønske og planar*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga. <http://www.oppikrim.no/Documents/Oppikrim/Dokument/FOU%20publikasjoner/Rapport%202%202016.pdf>
- EIKELAND, O.J., MANGER, T. & ASBJØRNSSEN, A. (under trykking). Innsatte fra Albania, Litauen og Polen. Utdanning, arbeid, ønske og planer. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga.
- EIKELAND, O.J., MANGER, T., GRÖNING, L., WESTRHEIM, K. & ASBJØRNSSEN, A. (2014). *Innsatte fra Litauen, Polen og Nigeria: Utdanning, arbeid og kompetanse*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga.
- GRÖNING, L. (2015). Education for foreign inmates in Norwegian prisons: A legal and humanitarian perspective. *Bergen Journal of Criminal Law and Criminal Justice*, 2, s. 164–188.
- HAMMERLIN, Y. & MATHIASSEN, C. (2006). *Før og nå. Om konsekvensene av organisatoriske endringer for samhandling mellom fanger og betjenter i et utvalg av lukkede fengsler*. KRUS-rapport 5/2006. Oslo: Kriminalomsorgens utdanningssenter KRUS.
- JOHNSEN, B. & GRANHEIM, P.K. (2012). Prison size and quality of life in Norwegian closed prisons in late modernity. I: T. Ugelvik & J. Dullum, *Penal exceptionalism? Nordic prison policy and practice*. London og New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- JOHNSEN, B., GRANHEIM, P.K. & HELGESEN, J. (2011). Exceptional prison conditions and the quality of prison life: Prison size and prison culture in Norwegian closed prisons. *European Journal of Criminology*, 8, s. 515–529.
- JONES, L.Ø. (2012). *Effects of reading skills, spelling skills and accompanying efficacy beliefs on participation in education. A study in Norwegian prisons*. Doktoravhandling, Universitetet i Bergen.
- LANGELID, T. (2015). *Bot og betring? Fengselsundervisninga si historie i Noreg*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- MANGER, T., EIKELAND, O.-J. & ASBJØRNSSEN, A. (2013). Effects of educational motives on prisoners' participation in education and educational desires. *European Journal of Criminal Policy and Research*, 19, s. 245–257.
- MANGER, T., EIKELAND, O.J. & ASBJØRNSSEN, A. (2016). *Norske innsette: Utdanningsmotivasjon og hinder for utdanning i fengsel*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga.
- MANGER, T., EIKELAND, O.-J., ROTH, B.B. & ASBJØRNSSEN, A. (2013). *Nordmenn i fengsel: Motiv for utdanning*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga. Meld. St. 16 (2015–2016). *Fra utenforskap til ny sjanse. Samordnet innsats for voksnes læring*. Kunnskapsdepartementet.
- MOFFITT, T., CASPI, A., HARRINGTON, H. & MILNE, B.J. (2002). Males on the life-course-persistent and adolescent-limited antisocial pathways: Follow-up at age 26 years. *Development and Psychopathology*, 14, s. 179–207.
- SAMUELSSON, S., GUSTAVSSON, A., HERKNER, B. & LUNDBERG, I. (2000). Is the frequency of dyslexic problems among prison inmates higher than in a normal population? *Reading and Writing*, 13, s. 297–312.
- SKARDHAMAR, T. (2013). *Straffegjennomføring med elektronisk kontroll i Norge. Konsekvenser for straffedes sysselsetting*. Rapport 14. Oslo: Statistisk sentralbyrå.SSB (2016), Statistikkbanken, juli 2016. Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- STEURER, S.J. & SMITH, L.G. (2003). *Education reduces crime. Three-state recidivism study. Executive summary*. Lanham/Centerville: Correctional Education Association & Management/Training Cooperation.
- ST.MELD. NR. 27 (2004–2005). *Om opplæringen innenfor kriminalomsorgen «Enda en vår»*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- ST.MELD.NR. 37 (2007–2008). *Straff som virker – mindre kriminalitet – tryggere samfunn* (kriminalomsorgsmelding). Oslo: Justis- og politidepartementet.
- UNESCO (2000). *World education report. The right to education: towards education for all throughout life*: UNESCO publishing.
- WESTRHEIM, K., EIDE, H.M.K., & JONES, L.Ø. (2016, August). The prison officer project. Paper presented at Bergen Cognition and Learning Groups' international seminar on Prisoners' motivation for education and barriers to education. Bergen, Norway.



Annonsér din ledige stilling i Spesialpedagogikk og digitalt på **Lærerjobb.no**

– stillingsportalen for utdanningssektoren

Spesialpedagogikk er det eneste norske tidsskrift innenfor sitt fagfelt.

Tidsskriftet har en sentral rolle i formidlingen av forskningsresultater og utvikling på det spesialpedagogiske virkefelt. Målgruppen er spesialpedagoger, sosiallærere, rådgivningstjenester, skoleadministrasjon, studenter, institusjoner, barnehagelærere, lærere, offentlige etater og samfunnspolitiske miljøer.

Velg stillingspakke: Print Spesialpedagogikk/Digital

Stillingspakken inkluderer:

- 1/4 side annonse i bladet Spesialpedagogikk (68.000 lesere/TNS '16)
- Stillingsutlysning med logo på Lærerjobb.no i 30 dager
- «Utvalgte stillinger» på Lærerjobb.no
- Stillingskarusell på Utdanningsnytt.no
- Publisering av stillingen i våre sosiale medier
- Stillingsvarsling via epost til arbeidssøkere

**Pris: 8.500,-
eks. mva.**
*(Ordinær pris
kr 11.500
- spar 3.000)*

Annonsen i Spesialpedagogikk forutsetter levering av trykkeklar PDF i format 97b x 107h mm.

Vi hjelper deg med å legge ut stillingen på Lærerjobb.no!

Send annonseteksten og logo til: kikki@salgsfabrikken.no

Kontakt oss for din neste stillingsannonse:

kikki@salgsfabrikken.no eller telefon 90 11 91 21.

Lærerjobb.no
STILLINGSPORTALEN FOR UTDANNINGSSEKTOREN

Hvordan styrke barn og unges sosiale kompetanse med utgangspunkt i AART?

Boka er skrevet av forfattere i Norge og Sverige som har mye kunnskap når det gjelder teori, praktisering og forskning på metoden Agression Replacement Training (ART®). I denne reviderte utgaven (AART – Adapted Aggression Replacement Training) har forfatterne oppdatert programmet med hensyn til nyere forskning, tilpasset det til skandinaviske forhold og samtidig tilrettelagt for ulike alders- og diagnosegrupper.

Boka beskriver viktigheten av trening i sosial kompetanse generelt, og spesielt for barn og unge som har større utfordringer enn andre i hverdagen. Både ART® og AART har dokumentert særlig god effekt i klassemiljø, og brukes også i mange barnevernsinstitusjoner i Norge og Sverige med gode resultater.

Boka er delt inn i 14 kapitler, og i hvert kapittel redegjøres det for ulike forhold relatert til metoden:

Kapittel 1–3 beskriver ART® sin opprinnelse og hva som har ført til denne reviderte utgaven av boka. En god og utfyllende beskrivelse av begrepet «sosial kompetanse» legger grunnlaget for forståelsen av resten av boka.

I kapittel 4–9 presenteres selve AART-programmet. AART består av tre komponenter;

sosial ferdighetstrening, sinneregulering og moralsk resonnering. Leseren får en grundig innføring i hvordan metoden anvendes ved at det både presenteres teori og praktiske eksempler på timer for hver av komponentene.

Kapittel 10 tar opp viktigheten av implementering, og det redegjøres for hvordan dette kan gjøres med utgangspunkt i en forskningsbasert implementeringsmodell.

Motivasjon og motstand er hovedtema i kapittel 11 og 12. Her gis det praktiske tips og råd til hvordan treningen kan gjennomføres ved hjelp av motivasjonsskapende leker og øvelser. Samtidig blir generelle tiltak for å hemme elevmotstand beskrevet.

I kapittel 13 redegjøres det for teorigrunnlaget AART bygger på, og i siste kapittel beskrives generaliseringsbegrepet og hva som må til for å lykkes når man skal trene på å generalisere de ferdighetene man har trent på.

Boken er lettlest og jeg mener den gir et meget godt utgangspunkt for forståelse og praktisering av metoden. Det er lett å tilegne seg innholdet da den presenterer teorien dels som en innledning til hver av komponentene og dels i gjennomgangen av hver enkelt time. Alle begreper



KNUT K. GUNDERSEN, TUTTE M. OLSEN, JOHANNES
FINNE, BØRGE STRØMGREN & BENGT DALEFLOD
*AART– En metode for trening
i sosial kompetanse*
Universitetsforlaget, 2015
232 sider
ISBN: 978-82-15-02075-4

det redegjøres for forklares på en enkel, men samtidig på en faglig presis måte.

AART er en metode i stadig utvikling, og gjennom denne boka får leseren en god innsikt i hvorfor det var nødvendig å gi ut denne boka.

Jeg har selv brukt metoden ART/AART siden 2006 både som miljøterapeut overfor ungdommer med alvorlige atferdsvansker og som instruktør for nye trenere. Jeg har derfor opparbeidet meg en god erfaring med både den tidligere ART-boka, og nå da denne reviderte AART-boka. Den nye boka har gjort arbeidet med å avholde timer mye enklere; den forklarer nøye og grundig hva og hvorfor man bør gjøre det akkurat slik. Nye trenere gir også tilbakemelding på at de er meget godt fornøyde med at det er såpass god vekting mellom teori og praktisk metodeveiledning. I tillegg ser vi hvor bra metoden fungerer på de fleste av ungdommen våre og foreldrene gir ofte AART mye av æren for den positive atferdsendringen de opplever hos ungdommen sin»

Boka er relevant for alle som jobber med barn og unge, og er egnet som pensumlitteratur innenfor et bredt spekter av helse- og sosialfaglige utdanninger.

Ikke alle hemmeligheter skal være hemmelige

«... Han blir en blekksprut som låser døra inn til barneværelset, trekker for gardinene så det blir mørkt som november og leker en lek som Gullet ikke vil. Hun må kle av seg, hun stivner, angsten tar tak. Alt skitnes til. Etter dette blir Gullet ikke lenger den samme, hun ler ikke, smiler ikke, alt er blitt mørkt. Heldigvis aner mamma uråd og får vite hva som har skjedd. Hjelp fra profesjonelt hold gir Gullet tryggheten tilbake ...»

Gro Dahle og Svein Nyhus har laget ei viktig bildebok om overgrep. De ville nå ut til de barna som bærer på vonde hemmeligheter og som tror de er alene i verden med slike opplevelser. Den kan leses av barn, ungdom og voksne, Incestsenteret i Vestfold har bidratt med faglig oppfølging under bokas tilblivelse. Dahle og Nyhus ønsker at barn skal vite hva som er trygt,

samt lære hvor grensene går, overgrep som tema må snakkes om på lik linje med astma. Deres intensjon har vært å bryte ned tabuet det er å snakke om overgrep og incest, de åpnet dører, luftet ut samt slapp lyset inn i møte med jentas labyrint.

«Hvorfor låser han døra? Han tar i dørhåndtaket og kjenner etter. – Hvor er mamma? sier Gullet. – Jeg tenkte vi kunne leke, hvisker han, og stemmen hans er rar. Og pusten hans er annerledes. Er det lek? Er det gjemsel? Men Gullet kan ikke gjemme seg for ham, for det er ingen steder å gjemme seg. Blekkspruten stirrer lenge på Gullet, og da tar Gullet av buk-sa. Hun bare gjør det. Hun sier ikke nei, for hun klarer ikke å si ifra, for munnen har ingen ord, og stemmen har ingen lyd, og munnen er ikke hennes lenger, for munnen hennes er hans nå. For Gullet får ikke lov å si noe når han er Blekkspruten. For blekkspruten spruter ut bleket sitt, dusjer det ut, gjør det vanskelig å se, vanskelig å oppdage, umulig å flykte fra, for det har hun sett på tv, hvordan blekkspruter fanger hva som helst og hvem som helst.»



GRO DAHLE OG SVEIN NYHUS
Blekkspruten
 Cappelen Damm AS, 2016
 ISBN: 978-82-02-49903-7

I boka sies det aldri hva som konkret foregår. Forfatter og illustratør gir oss bare antydningene, men vi forstår sammenhengen: det handler om overgrep mot ei lita jente. «Blekkspruten» kan gjerne benyttes som høytlesningsbok. På varsomt vis kan vi ta opp problemer sammen med barna. Antydninger i symbolbruk gjennom farger og varierte illustrasjonsteknikker er gjenkjennelige uttrykk i prisbelønte bøker som bryter barrierer gang på gang. Takk for motet – at dere nok en gang har orket å dykke ned i barns mørke tunneler fylt av skam og smerte. Dypdykket har gitt verktøy i møte med barn, bidrag til at de kan føle seg sett i omsorgssvikt, vold eller overgrep. Bøkene framstår som banebrytende pilarer når vi famler i møter med barn og unge som vi aner kan ha opplevd traumer og overgrep.

«Kanskje mamma tror at hun lyver? Og kanskje hun gjør det også? Kanskje det ikke er sant? Kanskje det er hennes egen skyld. Kanskje det var hun som begynte? Kanskje det var hun som ville leke? Var det dumt å si det? Var det feil?»

Er det farlig? Mamma smiler ikke, mamma er alvorlig, sier Gullet var flink og modig som sa ifra. – Sånne ting må ikke være hemmelige sier mamma. – Sånne hemmeligheter er altfor store til å være alene med. Og du har ikke gjort noe galt. Mamma er en ørn nå, som er skarp og hard i nebbet, sterk og stor i vingene. For mamma er sint på Blekkspruten! Ordentlig, ordentlig sint. Gullet må også være med, til nye steder, nye rom, sitte i sofa, snakke med, fortelle til, svare på. – Fint at du fortalte, sier de voksne. – Godt gjort sier de. – Dette skal vi ordne, sier de. – Dette skal gå bra. For dem som er store skal passe på. Slik hunder passer på valpene sine, slik kuer passer på kalvene. For sånn er det. Hjelpe. Ordne. Fikse det som nesten ikke kan fikses.»



spesialpedagogikk

UTGIVELSESPLAN 2017

Nr	Annonsefrist	Utgivelsesdato
1	9. januar	10. februar
2	27. februar	31. mars
3	18. april	26. mai
4	29. mai	8. september
5	25. september	27. oktober
6	6. november	8. desember

Ønsker du å annonsere i Spesialpedagogikk?

Spesialpedagogikk kommer ut seks ganger i året og er det eneste norske tidsskriftet innenfor sitt fagfelt. Tidsskriftet har en sentral rolle i formidlingen av forskningsresultater og utvikling på det spesialpedagogiske virkefelt.

Målgruppen er spesialpedagoger, sosiallærere, rådgivningstjenester, skoleadministrasjon, studenter, institusjoner, barnehagelærere, lærere, offentlige etater og samfunnspolitiske miljøer.

Ta kontakt for et uforpliktende tilbud!

spesialpedagogikk 0317



spesialpedagogikk 0217



spesialpedagogikk 0117



Ann-Kristin Valby
kikki@salgsfabrikken.no
Tel: 90 11 91 21

SPESIALPEDAGOGIKK ØKER!
Nå har vi
68.000
lesere!
(TNS 2016)



Spesialpedagogikk er det eneste norske tidsskriftet innenfor sitt fagfelt og inneholder fagartikler, forskningsartikler, kronikker, debattstoff og bokmeldinger. Bladet kommer ut med 6 nummer i året.

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

Tegn abonnement nå!



Kr 150,- for medlem/studentmedlem
av Utdanningsforbundet for årsabonnement.
Kr 450,- for ordinært abonnement.

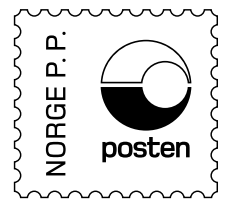
Du kan bruke epost: redaksjonen@spesialpedagogikk.no

SPESIALPEDAGOGIKKS NETTSIDER

Her kan du finne:

- Opplysninger om abonnement
- Forfatterveiledninger
- Stillingsannonser
- Arkiv med eldre utgaver av Spesialpedagogikk
- Utvalgte artikler i fulltekst
- Ved å bruke søkefunksjonen kan du finne bestemte temaer eller forfattere

www.utoanningsnytt.no/spesialpedagogikk



Returadresse:
Spesialpedagogikk,
Postboks 9191 Grønland,
0134 Oslo

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

PPT-Vegar å gå i utviklingsarbeid: Jannecke Gertrude Liep Fjeldtvedts artikkel handler om utviklingsarbeid som trengs for å jobbe i tråd med mandatet i barnehagelova, opplæringslova og SEVU-PPT. **Språkstimulering i et literacy-perspektiv i overgangen barnehage-skole:** Artikkel av Jørgen Frost. **Oppvekst med traumer:** Artikkel av Karin M. Sørhagen Gaustad. **Elevenes øyeblikksforutsetninger:** Hallvard Håsteins artikkel tar for seg pedagogens intuitive evne til å fange opp og ta hensyn til elevenes forutsetninger for læring slik det fremtrer i øyeblikket. **Aspergers syndrom og skoleerfaringer:** Forskningsartikkel av Bjørn Enok Kure. **Mellom mestring og avmakt:** Emmy Elisabeth Langøy har skrevet en forskningsartikkel om faktorer som påvirker integrasjon i ordinært arbeid hos tidligere 'særvilkårselever' i videregående skole.

Lyst til å skrive i Spesialpedagogikk?

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

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

Bruk adressen: redaksjonen@spesialpedagogikk.no