

spesialpedagogikk 0118

54

‘Jeg fikk utfordret
meg selv!’

22

Inkluderende læringsmiljø for
hørselshemmede elever

04

Spesialpedagogisk
kompetanseutvikling



Barn og unge med utviklingshemming og spesialpedagogikk



Ellen B. Ruud

Leder

I denne utgaven handler flere av artiklene om barn og unge med utviklingshemming og deres opplæringsbetingelser. Befring & Simonsen og Hausstätter tar i sine artikler for seg den historiske utviklingen når det gjelder opplæring for denne gruppen elever. De viser hvordan utviklingshemming ble gradert ut fra om man anså personene som opplæringsdyktige eller ikke. I perioden 1945–1970 foregikk en profesjonskamp mellom pedagogikken og medisinen, og med bakgrunn i rasehygien var det ikke bare det at noen ble sett på som ikke opplæringsdyktige – de ble i tillegg sett på som et samfunnsproblem og en trussel mot befolkningskvaliteten. Det er skremmende at det ikke er lengre siden slike tanker var vanlige blant mange.

Selv om vi de siste årene ikke definerer noen barn og unge som ikke er opplæringsdyktige, peker Hausstätter i sin artikkel på at spesialpedagogikk for utviklingshemmede barn og unge er et felt som i dag står svakt og som det er lite fokus på. Et ekspertutvalg for spesialundervisning publiserte i 2014 i regi av Forskningsrådet, en gjennomgang av spesialpedagogisk forskning. De konkluderte med at forskning på området spesialundervisning for barn og unge med utviklingshemming var nesten fraværende.

Hausstätter hevder at en grunn til at det er så lite oppmerksomhet om dette temaet, er at det kan se ut til at det er en vedtatt sannhet at utviklingshemmede elever trenger opplæringsmetoder som er i tråd med generelle prinsipper for god opplæring. De skal lære de samme tingene på samme måte, men med spesielt fokus på repetisjon, konkretisering og forenkling. Hausstätter foreslår i tråd med Vygotsky at man isteden bør tilby disse elevene en alternativ og kvalitativt forskjellig undervisning.

Både Hausstätter og Befring & Simonsen advarer mot en problemdiagnostiserende fagkultur der man er mest opptatt av elevenes vansker. De ønsker heller en positiv pedagogikk der muligheter, ressurser og interesser får mest oppmerksomhet.

Og forhåpentligvis er kanskje trenden i ferd med å snu. I Garrels artikkel har hun nettopp forsket på hvordan elever med utviklingshemming kan medvirke og selv være en aktiv deltaker i egen læreprosess. På det viset kan elevene selv være med på å sette opp mål som de selv anser som viktige for deres liv. I Garrels forskningsstudie førte dette til at elevene fikk mer lærelyst, selvtillit og mestringsglede og at lærerne ble bedre kjent med hver enkelt elev.

Ellen B. Ruud

Ellen Birgitte Ruud

Utgiver

Utdanningsforbundet

Redaktør

Ellen B. Ruud

ellen@spesialpedagogikk.no

Markedskonsulent

Hilde Aalborg

ha@utdanningsnytt.no

Design

Tank Design AS

Trykk

07 Gruppen AS

Spesialpedagogikk

Hausmannsgt. 17, Oslo

Postboks 9191 Grønland

0134 Oslo

Telefon 24 14 20 00

redaksjonen@spesialpedagogikk.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 7259 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 83

ISSN 0332-8457



04

Spesialpedagogisk kompetanseutvikling

Edvard Befring og Eva Simonsen



- 12 **Arbeid med gjenopprettende prosesser i konflikthåndtering – Et utviklingsprosjekt i Ålesund kommune**

Hege Seljebø

- 22 **Inkluderende læringsmiljø for hørsels-hemmede elever – konsekvenser for fellesskapet?**

Liv Synnøve Dahl, Grethe Kruse Aas og
Nina Skau Høksnes

- 34 **Høyt-fungerende jenter/kvinner med autisme i ungdoms- og voksen-alderen: Kamouflering av autismen, kognitive og sosiale problemer**

Nils Kaland

- 44 **Spesialundervisning for elever med utviklingshemming – et nødvendig område?**

Rune Hausstätter

- 54 **‘Jeg fikk utfordret meg selv!’ – elevsentrert læring for elever med utviklingshemming**

Veerle Garrels

- 68 **Bokmelding**

Vigdis Hegg



“ **Den samhandlande PPT må kunne møte barnehage og skule som likeverdige partar.**

Spesialpedagogisk kompetanseutvikling

I europeisk sammenheng oppsto spesialpedagogisk praksis sist på 1700-tallet. Skandinaviske land kom snart etter. Norge var tidlig ute med statlig ansvar for opplæringen fra slutten av 1800-tallet. Fra 1960-årene ble det lagt til rette for en systematisk kompetanseutvikling, og i dag har Norge det desidert sterkeste spesialpedagogiske fagmiljøet i Norden. Denne artikkelen tar for seg sentrale trekk i framveksten av spesialpedagogisk kompetanseutvikling i Norge fram til i dag.

AV EDVARD BEFRING OG EVA SIMONSEN

De første opplæringstilbudene for barn med funksjonshemminger var inspirert av opplysningstidens ideer om likeverd og rettferdighet, og av de politiske strømningene som førte fram til den franske revolusjonen (1789–99). Som Birgit Kirkebæk og Eva Simonsen har poengtert, ble spesialpedagogikken født inn i en tid med søken etter menneskets muligheter, ikke dets begrensninger. «Mulighetene for miljøpåvirkning var det sentrale; medfødte svakheter kunne og skulle overvinnes. Resultatet ble en grensesprengende spesialpedagogisk virksomhet preget av stor optimisme og dristighet» (Kirkebæk & Simonsen, 2016, s. 83). Opplysningstidas oppfatning av sansenes betydning for menneskets læring, for opplærings muligheter og for utvikling av språk ga også impulser for undervisning av døvstumme og blinde – og etter hvert også av åndssvake barn og unge. Dette var genuine nybrottsarbeid. Vi kan merke oss at

den ledende franske filosofen Denis Diderot oppsøkte og skrev både om døve og blinde. Han beundret døves tegnspråk, som ga ham impulser for å for å få innsikt i barns utvikling (ibid., 2016).

Det var initiativrike enkeltpersoner som fikk i stand de første skolene, ofte med støtte fra religiøse og filantropiske bevegelser. Ambisjonen var å gjøre en humanitær og samfunnsnyttig innsats, og opplæringen ga så positive resultater at den fikk internasjonale ringvirkninger. Lærere, teologer og leger valfartet til Paris fra Amerika og Europa, også fra Danmark-Norge, for å gjøre seg kjent med den nye formen for opplæring. Det var tale om både kortere besøk, studieopphold og hospitering. Etter hvert kom erfaringsutvekslingen på tvers av landegrenser til å omfatte egne tidsskrift og konferanser, og det ga viktige impulser for utviklingen av det nye fagfeltet.



... spesialpedagogikken ble født inn i en tid med søken etter menneskets muligheter, ikke dets begrensninger.

Optimisme og handlingskraft

Den første skolen for døve kom i gang i Paris i 1770, og her ble også den første skolen for blinde barn etablert i 1784. Opplysningstidas tiltro til menneskets muligheter var en basal drivkraft for disse pionérskolene for barn med funksjonshemminger. En viktig forutsetning for døveskolen var også det oppgjøret som hadde funnet sted mot forestillingene om døves manglende forutsetninger for språklig og åndelig utvikling. Dette dogmet, som innebar at «uten språk uten sjel», hadde umenneskeliggjort hørselshemma helt siden antikken (Befring, 1994, s. 299). Blinde var på tilsvarende måte en stigmatisert og utstøtt gruppe.

Det primære siktemålet for opplæringen av døve og blinde var å sette barna i stand til å arbeide, og dermed frigjøre dem fra tiggerlivet. De skulle bli produktive samfunnsborgere – ikke samfunnsbyrder. Fra starten benyttet døveskolen barnas eget tegnspråk, men det ble også gjort bruk av alternative sansekanaler. Etter hvert ble det dessuten lagt vekt på høretrening. For opplæringen i blindeskolen ble det etter en tid oppfunnet et punktskrift-system, skapt av den blinde gutten Louis Braille (1809–1853), som var elev ved blindeskolen. Han utviklet dette systemet allerede som 15-åring, og punktskriften har senere blitt knyttet til hans navn. I ettertid har både sansekompensasjon og sanseforsterkning vært viktige spesialpedagogiske metoder.

I slutten av 1830-årene satte legen Édouard Séguin (1812–1880) i gang det aller første skoletilbudet for åndssvake barn. Han var godt kjent med opplæringen i døveskolen, og utviklet en opplæring der bruk av rytmikk og musikk, kropp og sanser, var sentrale metodiske innfallsvinkler. Hans bøker fikk stor innflytelse både i Europa og i USA, og her framhevet han at opplæringen måtte bygge på innsikt i læringsprosessen, og at det var behov for et rikholdig reservoar av hjelpemidler.

Midt på 1700-tallet oppsto den såkalte redningsbevegelsen i Roma. Formålet var å gi omsorg og opplæring for å redde foreldreløse og andre kriserammede barn og unge fra sosial undergang. Dette medførte både barneasyl og redningsanstalter, og det siste skulle være pedagogiske alternativer til fangeanstalter for sosialt utsatte barn og unge. Med organisasjonen Nødlidendes Venner, fikk denne bevegelsen et holdepunkt også i Norge i 1827

(Befring, 2016, s. 201). Dette medvirket til oppretting av et barneasyl i Trondheim i 1837, som var starten på utviklingen av barnehager med en sosial profil i Norge. Dernest kom Redningsanstalten på Grønland i Oslo i 1841, som ble forløpere for utviklingen av skolehjem, tvangsskoler – det som senere ble spesialskoler for barn og unge med tilpasningsvansker.

Spesialpedagogikkens frammarsj i Norge

De første spesialpedagogiske opplæringstilbudene i Norge var Thronhjems Døvstummeinstitut (1825), Redningsanstalten på Grønland (1841) og Blindeskolen i Christiania (1861). Dessuten ble det opprettet en liten ettermiddagsskole for («aandelig abnorme børn» i Christiania (1876), som var starten for Oslo særskole (fra 1892). Johan Anton Lippestad hadde for øvrig i 1874 fått i gang en klasse med 10 åndssvake barn. Dette var den første hjelpeklassen i Norge. En videreutvikling av den skoleinterne hjelpeopplæringen skjøt først fart etter lovpålegg i 1955.

I 1881 vedtok Stortinget den første norske spesialskoleloven: Lov om abnorme Børns Undervisning. Dette var en nyskapende lov som la grunnlag for opplæring av døve, blinde og åndssvake (evneretarderte). Abnormskoleloven var preget av opplæringsoptimisme, og det ble understreket at abnormskolene skulle ha samme målsetting som den vanlige skolen. Men de skulle også lære elevene å utføre et arbeid, da deltakelse i yrkeslivet ble ansett for å være det beste både for barna og for samfunnet. I 1896 kom Lov om Behandling av forsømte Børn («Vergerådsloven»), som innstiftet det kommunale vergerådet og ga lovgrunnlag for skolehjem og tvangsskoler. Samtidig hevet Stortinget den kriminelle lavalderen til 14 år (endret til 15 år i 1987). Vergerådsloven satte Norge på kartet som et sosialpolitisk foregangsland, men grove krenkelser av barna ved noen av skolehjemmene kom til å overskygge de positive målene. Utredninger og undersøkelser avdekket uverdige og ulovlige forhold, og Bastøy skolehjem fikk særlig mye negativ oppmerksomhet.

Disse lovene var radikale for sin tid, ved å gi rett til opplæring for sanse- og utviklingshemma og ved å fastslå at sosialt vanskeligstilte barn og unge skulle ha opplæring og ikke straff – selv om de hadde begått lovbrudd. Epoken

for innføringen av parlamentarismen (fra 1884) og for den nasjonale entusiasmen som førte til unionsoppløsningen (1905), medførte både statlig ansvar for opplæring av funksjonshemma og vanskeligstilte, ambisiøse folkeskolelover (1889) og ny lov om høyere allmennskoler (1896).

Men noen barn ble fortsatt holdt utenfor opplæring. På 1890-tallet ble det innført en gradering av åndssvake barn i tre klasser; A, B, og C, ut fra dannelsesdyktighet. Den siste kategorien, C-barna, ble ikke regnet som dannelsesdyktige og fikk ikke adgang til åndsvakeskolene. Denne begrensningen var økonomisk begrunnet, men ble også etter hvert legitimert ved at åndssvakhet ble ansett som et samfunnsproblem og en trussel mot befolkningskvaliteten. En utbredt faglig og politisk oppfatning var at åndssvake for en stor del var asosiale og kriminelle, og at de derfor representerte et onde som måtte bekjempes, og ikke bli støttet ved at staten bekostet skolegang.

Abnormskoleloven ble avløst av Lov av 4. juni 1915 om døve, blinde og åndssvake barns undervisning og om pleie- og arbeidshjem for ikke dannelsesdyktige åndssvake. Barn og unge som ikke ble ansett skikket til opplæring, kunne etter denne loven i beste fall bli karakterisert som arbeidsdyktige (Askildt & Johnsen, 2016, s. 66–68).

Med ny spesialskolelov av 1951 ble det gitt et samlet lovgrunnlag for statlige skoler for fem kategorier av funksjonshemma og funksjonsdiskriminerte: syns-, hørsels- og talehemma, evneveike og barn og ungdom med tilpasningsvansker. Denne loven kom som et motsvar til lovforslag fra før krigen om å løse opp fellesskapet fra Abnormskoleloven og innføre egne lover om opplæring for døve og en egen lov om blinde. Åndsvakeskolens elever skulle overføres til sosialmedisinsk omsorg. Det var i stor grad Marie Pedersen som kjempet fram dette nye enhetlige lovgrunnlaget. Fra 1939 til 1962 var hun direktør for døve-, blinde- og åndsvakeskolene, senere Direktoratet for spesialskolene (1951–1962). Som framtreddende administrator og fagperson med forankring i den kontinentale heilpedagogikken, hadde hun tunge faglige argumenter som hun fikk gehør for.

Dermed fikk Norge en samlet spesialskolelov med klare opplæringsrettigheter. Men mange barn og unge med utviklingshemming ble også nå stående utenfor som

«ikke opplæringsdyktige» og ble avskrevet som skolens ansvarsområde. Marie Pedersen fikk imidlertid innført nye betegnelser og fikk aksept for et skille mellom helsevesenets og skolens domene. Det var også Marie Pedersen som omkring 1950 tok i bruk begrepet «spesialskoler» til erstatning for døveskoler, blindeskoler og åndsvakeskoler, og «spesialpedagoger» i stedet for døvelærere, blindelærere og åndsvakelærere (Simonsen, 2000). Poenget med innføring av begrepet spesialpedagogikk var å unngå å splitte opp og heller forsterke det faglige fellesskapet i opplæring for døve, blinde og åndssvake. Før krigen hadde blindes og døves organisasjoner protestert mot å tilhøre samme skolesystem som åndssvake, og i 1938 ble det fremmet forslag om en egen lov om opplæring for døve og en tilsvarende lov for blinde. Åndsvakeskolens barn skulle fjernes fra skolesystemet og defineres til et sosialmedisinsk felt. Men pedagogene opponerte, og forslaget ble ikke vedtatt (Befring, 1979, 2006).

En viktig fornyelse ved spesialskoleloven av 1951 besto i at den medførte et utvidet spesialpedagogisk mandat. Teknologisk og medisinsk utvikling hadde gjort det mulig å differensiere mellom døve og tunghørte og mellom blinde og svaksynte. Inntil da hadde døve og tunghørte elever stort sett vært plassert sammen i de statlige døveskolene. Framveksten av logopedien bidro til at også barn med lese-, skrive- og talevansker fikk sine særlige opplæringsrettigheter ivaretatt.

Den nye loven medførte både et stort antall nye spesialskoler og kompetansefremmende kursopplegg for spesiallærere. Parallelt med spesialskolene kom det også snart hjelpeklasser i den vanlige skolen. I siste halvdel av 1800-tallet var døvelærere og senere direktør for abnormskoledirektoratet, Johan Anton Lippestad (1844–1913), en sentral aktør på dette området. I 1874 sørget han for opprettelsen av landets første hjelpeklasse i Christiania, men først i 1955 ble dette et lovpålagt tilbud. Ved et tillegg til folkeskolelovene ble det ble da stilt krav til kommunene om å gi hjelpeopplæring. Dette satte fart i den skoleinterne spesialundervisningen, og et stort antall hjelpeklasser ble opprettet over store deler av landet. Mange kommuner opprettet også såkalte observasjonsklasser for elever med tilpasningsvansker.

Å bidra til styrket livskompetanse og livskvalitet innbefatter å stimulere til innflytelse over egen livssituasjon ...

Fra personlig erfaring til kurstilbud

Bestyrerne og lærerne i abnormskolene og skolehjemmene hadde ikke noen formell utdanning for de oppgavene de skulle ivareta. Kvalifiseringen skjedde gjennom den praksis de påtok seg, supplert med en viss veiledning fra erfarne ledere og lærere. Bestyrerne fikk dessuten ofte tilbud om studiebesøk til utenlandske spesialskoler. Flere av de ansatte ved døveskolene hadde imidlertid selv vært elever, og fra begynnelsen av var mange av lærerne døve. Den første bestyreren for Døvstummeinstituttet i Trondheim, Andreas Møller (1794–1874) hadde vært både elev og lærer ved døveskolen i København. Tilvarende var flere av lærerne ved blindeskolene tidligere elever. Dermed var de blant annet fortrolige med punktskrift. Her var Mildrid Støre en framtreddende person. Etter å ha gått på blindeskolen tok hun filologisk embetseksamen som den første blinde, og siden studerte og underviste hun blinde barn både i USA og i Norge. Det at mange av de ansatte ved døve- og blindeskolene selv var sansehemmede, innebar også en vesentlig pedagogisk kvalitet ved at de framstod som gode forbilder for barna og ungdommene.

Det skulle gå lang tid før det ble lagt til rette for systematisk spesialpedagogisk utdanning av ansatte. Det ble gjennomført enkeltstående kurs for blindelærere i 1903 og for døvelærere i 1907, men det var først etter krigen at kvalifisering ved kursvirksomhet fikk et visst omfang. I 1946 ble det satt i gang årskurs i logopedi med vekt på talevansker, og i årene 1947–1955 arrangerte Norsk Hjelpeskoleforbund to ukers kurs over hele landet om lærevansker i skolen. Fra 1956 arrangerte Marie Pedersen halvårige kurs for lærere i spesialskolene for evneveike og for barn og ungdom med tilpasningsvansker, og hennes innsats som pådriver for kompetanseutvikling fikk stor betydning.

Fra 1957 satte departementets hjelpeskolekontor i gang to sommerkurs for hjelpeklasselærere i folkeskolen, og fra 1962 ble disse videreført av Statens Lærerkurser. Kurs i spesialpedagogikk fortsatte utover i 1960- og 70- årene, med de såkalte ABC-kursene, som var ettårsutdanning i tre deler, og de eksisterte som et supplement også etter at kompetanseutviklingen kom inn i organiserte former og på heltidsbasis.

Integrasjonsbølgen i 1970–80-årene medførte etter

hvert en avvikling av statlige spesialskoler, og spesialpedagogiske tilbud ble i økende grad en del av barnehagens og skolens ordinære ansvarsområde. Spesialpedagogikken fikk også et utvidet operasjonsområde med oppgaver i PP-tjenesten, videregående skole, og ulike konsultative funksjoner, samt det statlige støttesystemet Statped. Alt dette medførte nye krav til spesialpedagogisk kompetanseutvikling.

Et langt skritt i kompetanseutviklingen

Opprettelsen av Statens Spesiallærerskole (SSH) i Oslo i 1961 skapte nye forutsetninger for spesialpedagogisk kompetanseutvikling. Fram til 1976 var det tale om toårige utdanningstilbud. Det første studieåret (1. avdeling) var felles for alle, og målet var å kvalifisere for spesialpedagogiske oppgaver i normalskolen. Det andre studieåret (2. avdeling) var linjedelt og spesialisert for å imøtekomme kompetansebehovene ved spesialskolene for døve, blinde, evneveike, talehemma og for barn og unge med tilpasningsvansker. Snart skulle det også bli satt i gang studier i spesialpedagogikk på 1. avdelingsnivå ved flere av lærerskolene, der Kristiansand lærerskole var den første (1963), etterfulgt av lærerskolene i Stavanger (1966), Bodø (1968), Halden (1969), Eik (1969), Tromsø (1971) og Trondheim (1972) (NOU 1973: 33.34). I Kristiansand og Trondheim ble det også snart 2. avdeling med vekt på lærevansker. Flere lærersteder fulgte etter med 1. avdelingstilbud, og tidlig på 1980-tallet opprettet SSH deltidsstudium for Vestlandet (Sandane) og Nord-Norge (Sortland) med 1. avdeling og flere 2. avdelingslinjer. Dessuten ble det arrangert flere deltidsstudier til 1. avdeling med sommer- og weekendsamlinger, blant annet i regi av Folkeuniversitetet.

For SSH kom årene mellom 1976–1987 til å bli en eksepsjonell utviklingsperiode, med nye studietilbud, forsknings- og utviklingsarbeid, og utvidet opplysnings- og formidlingsarbeid. Dette omfattet blant annet etablering av en internasjonal avdeling, flere utviklingsavdelinger, forskningsopplæring for ansatte, grunnfaget EDB i spesialpedagogikk, sommerstudiet og 2.-avdelingsstudiet for døvblinde. De mest markante nyvinningene var det toårige hovedfagsstudiet (1976), embetseksamen (1980), internasjonal master (1983) og doktorgraden (1986). Denne utvik-

lingen har blitt karakterisert som enestående og uten side-stykke i norsk høgskolehistorie.

Etableringen av hovedfagsstudiet var den første store utfordringen for høgskolens nye ledelse, og dette epokegjørende skrittet ble muliggjort takket være et nært samarbeid med departementets universitets- og høgskoleavdeling og med sterk støtte fra Funksjonshemmedes Fellesorganisasjon (FFO). Som ved alle innovasjoner ble det forsøkt å legge hindringer i veien, særlig av det daværende Lærerutdanningsrådet, som ikke ønsket at Spesiallærerhøgskolen skulle være den første lærerhøgskolen som fikk et hovedfagsstudium. I 1976 kunne likevel SSH ønske velkommen de første 30 hovedfagsstudentene i spesialpedagogikk. Og de representerte en omfattende og allsidig spesialpedagogisk kompetanse fra egen praksis, som de var parat til å videreutvikle.

Hovedfaget var et stort faglig løft, men i akademisk forstand var retten til å tildele doktorgraden (ved Kgl. resolusjon av 24.april 1986) den største milepælen. I 1987 ble doktorgradsprogrammet i spesialpedagogikk startet opp med ti stipendiater. Dette medvirket til at Spesiallærerhøgskolen fra 1989 ble knyttet til Universitetet i Oslo, og i 1995 fikk den betegnelsen Institutt for spesialpedagogikk. En viktig konsekvens av fagutviklingen var at Spesiallærerhøgskolen og norsk spesialpedagogikk fikk vilkår for å videreutvikle praksistradisjonen med utdanning, forskning og utviklingsarbeid i en akademisk referanseramme. SSH fikk dermed posisjon som et ledende kompetanseutviklende spesialpedagogisk fagmiljø i Norge og Norden, og det åpnet for ytterligere styrking av fagets internasjonale forankring. Denne utviklingen gav også nasjonale ringvirkninger. Etter at lærerhøgskolene fra 1994 inngikk i nye og større høgskoleenheter, og der flere også skulle få universitetsstatus, ble det skapt vilkår for å gjennomføre en mastergrad i spesialpedagogikk i alle deler av landet. Dette var en stor nasjonal berikelse.

For ivaretagelse og utvikling av spesialpedagogisk kompetanse i Norge gir dette et positivt bilde, med økte muligheter for kvalitetsforbedring for vanskeligstilte barn og unge. Men til tross for de mange masterstiene både ved ISP og ved andre studiesteder, framstår det som en stor

faglig og etisk utfordring at sjeldne funksjonshemminger som døvblindhet og andre multihandikap er forsømt og lite påaktet. Det samme gjelder nedprioriteringer av synshemminger, motoriske vansker og barn og unge med særlige talent (jf. CEC 1995: 12). Som det største spesialpedagogiske fagmiljøet, må Institutt for spesialpedagogikk anses å ha en særlig forpliktelse for å ta ansvar for disse forsømmelsene.

Veien videre

Målet for spesialpedagogiske studier er å utvikle yrkesrelevant kompetanse, og det betyr å ruste studentene til å ivareta barn og unge med spesialpedagogiske omsorgs- og læringsbehov. Dette vil kreve kompetanse av både faglig og personlig karakter. Personlig kompetanse med adekvate verdier og holdninger vil være særlig sentralt for et omsorgs- og verdifag som spesialpedagogikk. Dette handler om forutsetninger for å være stabile og sensitive støttespillere for vanskeligstilte barn og unge (jf. neste avsnitt).

For den spesialpedagogiske fagkompetansen vil det være behov for perspektivendringer med styrket vekt på barn og unges ressurser og muligheter. Samtidig er det behov for å fremme nye former for læringshjelp og kompensatoriske muligheter, der grensesprengende teknologiske nyvinninger bør mobiliseres. Dernest vil det være behov for å oppvurdere forebyggende tiltak. For å begrense problemskapende forhold og faktorer i skolen, vil det være ønskelig å innføre «pedagogisk forebygging» som begrep (på linje med medisinsk forebygging). Et fjerde område handler om et lite påaktet kompetanseområde: å bidra til å styrke funksjonshemmedes livsglede og livskvalitet ved å gi barn og unge muligheter for å fremme særegne kompetansefortrinn. Det kan bety økte muligheter for å utvikle en engasjerende interesse i for eksempel musikk, sport eller teknologi (Befring 2016, s. 139–140).

Tilknytningen til en problemdiagnostiserende fagkultur er en tradisjonell utfordring som har gitt grunnlag for et nokså ensidig fokus på svakheter og vansker. I praksis har det medført mange, deprimerende meldinger til barn og deres foresatte, som har vært til større skade enn hjelp og medført krenket selvoppfatning og svekket pågangsmot. Grunntrekk ved skolekonteksten kan i mange sammen-

Det menneskelige mangfoldet og alle menneskers rett til ukrenkelighet og verdighet må fortsatt være fagets grunnpilar.

henger forklare hvorfor stadig flere barn får en diagnose. Skolens krav til stillesitting har for eksempel medført at om lag 120.000 (i alle aldre) har diagnosen ADHD, og om lag 30 prosent blir neddempet ved medisiner. Ved et positivt fokus på disse utfordringene viser det seg derimot at mange har svært verdifulle egenskaper, som det er betydelig risiko for at de frarøves ved dagens praksis. Det finnes mange analyser som peker på at dette er barn og unge som er initiativrike, kreative og nytenkende. Mange med hyperaktive trekk har viktige roller i samfunnet som blant annet entreprenører, forskere, politikere og kunstnere.

Mangel på ambisjoner på vegne av barn og unge med ulike funksjonshemninger, medfører også en neglisjering av de tiltak som er mulige for at de kan få innpass i arbeids- og samfunnslivet. Samtidig har undervisningens fokus på tradisjonelle teoretiske skolefag skapt vilkår for en risikopedagogikk, der lærings- og mestringsglede ofte vil havne i en skyggetilværelse preget av nederlag og kjedsomhet. Dette innebærer en neglisjering av elevenes rettigheter og behov for et verdig lærings- og livsinnhold.

Spesialpedagogikken som verdiforankret fag

Spesialpedagogikken kan karakteriseres som samfunnets beredskap for å yte kvalifisert støtte, hjelp og rådgivning til alle som faller utenfor nådeløse normer og rammer for normalitet. Barrierer og diskriminering medfører at mange er i risiko for å bli rammet av funksjonshemning og problemutvikling. Fagets verdigrunnlag og etiske ankerfeste kan sammenfattes med selvsrealisering, rettferdighet, likeverd, inkludering og integritetsvern. Spesialpedagoger skal være parat til å yte hjelp og støtte til en mangfoldig gruppe som sliter fordi barnehagen, skolen eller samfunnet ikke har kompetanse eller vilje til å prioritere deres behov.

Barn og unge med særskilte behov vil ha behov for støttespillere som er troverdige, både som fagpersoner og medmennesker. Støtten handler om å være i stand til å yte en best mulig hjelp, med beskyttelse, positive læringsmuligheter og oppmuntring. Å bidra til styrket livskompetanse og livskvalitet innbefatter å stimulere til innflytelse over egen livssituasjon og fremme forutsetninger til selvhjelp, uavhengighet og selvstendighet.

I takt med den økende etterspørselen etter spesial-

pedagogisk kompetanse i barnehage og skole, er antallet studieplasser økt ved flere høyskoler og universiteter. Samtidig har det spesialpedagogiske fag- og forskningsmiljøet blitt konfrontert med påstander om at spesialpedagogikken vil ha svært begrenset betydning i en skole med godt tilrettelagt opplæring for alle. Men en likeverdig inkludering der alle opplever å bli verdsatt og får sine omsorgs- og opplæringsbehov ivaretatt, vil ikke være en realistisk mulighet uten spesialpedagogikkens verdibaserte kompetanse.

I et videre perspektiv finnes det andre og mer problematiske utfordringer (Arnesen & Simonsen, 2011). Den teknologiske utviklingen har gitt nye muligheter i opplæringen, og blant annet medført at barn og unge med hørselstap, synshemming eller kronisk sykdom, har muligheter for å delta på lik linje med andre i barnehage og skole. Men teknologiske nyvinninger kan også representere en trussel mot spesialpedagogikkens grunnverdier. I enkelte universitetsmiljøer argumenteres det for transhumanisme, som dreier seg om gamle ideer om formingen av det perfekte mennesket. Dette bygger på en oppfatning om at eksempelvis mennesker med Downs syndrom ikke har mulighet for å leve fullverdige liv og derfor bør aborteres som foster. Denne typen argumentasjon for forbedring av menneskematerialet framstår som en ny utgave av den arvehygieniske tenkningen. Men slike oppfatninger kan ikke framstå som løsrevet fra akademias ansvar for menneskerettigheter og demokrati. Som en del av akademia har spesialpedagogikken en særlig utfordring for å kjempe mot slike utslag av diskriminering og menneskeforakt. Det menneskelige mangfoldet og alle menneskers rett til ukrenkelighet og verdighet må fortsatt være fagets grunnpilar.





Edvard Befring er professor emeritus i spesialpedagogikk. Han har dominert norsk pedagogikk, spesialpedagogikk og lærerutdanning gjennom flere tiår og har utdannet lærere, skolebyråkrater, pedagoger, spesialpedagoger og forskere. Han har skrevet flere fagbøker, bokkapitler, fagartikler og debattinnlegg om læring, spesialpedagogikk, vitenskapelige metoder og etikk, pedagogisk idéhistorie, oppvekstvilkår og problematferd hos barn og ungdom. Dette fag- og forskningsstoffet har vært pensum på alle landets universiteter og lærerskoler. I tillegg har han ledet en rekke offentlige utvalg.



Eva Simonsen er professor emerita i spesialpedagogikk med audiopedagogikk som spesialisering. Hennes forskningsområder har spesielt dreid seg om spesialpedagogisk historie og handikaphistorie, velferdsstat, barndom, profesjonsetikk og inkluderende opplæring for barn med ulike spesialpedagogiske behov. Hun har også skrevet fagbøker, bokkapitler og debattinnlegg om disse temaene i tillegg til at hun har ledet forskningsprosjekter om tysk-norske krigsbarns oppvekstvilkår i Norge, barn med cochleaimplantat og et prosjekt om hørselshemmede barns og lesing og skriving.

REFERANSER

- ASKILD, A. & JOHNSEN, B.H.** (2016). *Spesialpedagogiske røtter og fagets utvikling*. I: E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk*. 5. utgave, Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- ARNESEN, A.-L. & SIMONSEN, E.** (2011). Spesialpedagogikk – merkevare i epistemisk drift. Et barnehagefaglig perspektiv. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 95(2), s. 115–128.
- BEFRING, E.** (1993). *Læring og skole. Vilkår for eit verdig liv*. Oslo: Samlaget
- BEFRING, E.** (2006). *Spesialpedagogisk utsyn – læring og oppvekst*. Artikler i utval med introduksjon av Reidun Tangen. Oslo: Cappelen akademisk forlag. (Artikkelen «Nokre historiske perspektiv på spesialpedagogikken» først trykt i *Spesialpedagogikk*, nr. 8, 1979).
- BEFRING, E.** (2016). *Grunnbok i spesialpedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- CEC** (1995): The Council for Exceptional Children. *The International Standards for the Preparation and Certification of Special Education Teachers*
- NOU 1973:15**. *Utdanning av spesialpedagoger*. Kyrkje- og undervisningsdepartementet
- KIRKEBÆK, B. & SIMONSEN, E.** (2016). Handikaphistoriske temaer – utfordringer i dag. I: Befring E. & Tangen R. (red.) (2016). *Spesialpedagogikk*. 5. utgave. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- SIMONSEN, E.** (2000). *Vitenskap og profesjonskamp. Opplæring av døve og åndssvake i Norge 1881–1963*. Oslo: Unipub.

Arbeid med gjenopprettende prosesser i konflikthåndtering

Et utviklingsprosjekt i Ålesund kommune

Denne artikkelen gjør rede for hvordan man kan arbeide med konfliktarbeid i praksis. Det finnes mange metoder og verktøy som kan benyttes i relasjonsarbeid, og det finnes flere tilnærminger man kan benytte seg av i klassemiljøarbeid. I PP-tjenesten i Ålesund har de valgt å fokusere på gjenopprettende prosesser.

AV HEGE SELJEBØ

Skolen er gjennom opplæringsloven forpliktet til kontinuerlig å arbeide med læringsmiljø. Når saker meldes til PPT, er det ofte med bakgrunn i opplevde krenkelser eller mobbing. Elevundersøkelsen 2015 viser at det er for høy forekomst av krenkelser, mobbing og støy i skolen.

Man kan beskrive konfliktsynet i gjenopprettende prosesser som en ansvarliggjøring av dem som «eier» konflikten. Partene som er deltakende, skal medvirke i håndteringen. Det må være et følt behov fra de involverte, en frivillighet til deltakelse og ønske om gjenoppretting.

PPT Ålesund ønsker å utvikle og utarbeide barnehagers og skolars system for 9a-arbeidet (Opplæringslova, kap. 9) Ett av tiltakene som er iverksatt, er å opprette en faggruppe i PPT med særlig ansvar for 9a-arbeidet. En ønsker å utvide eksisterende kompetanse, og en overordnet strategi er å arbeide med forebygging gjennom systematisk læringsmiljøutvikling med vekt på tilpasset opplæring og inkludering. Utviklingsprosjektet er et pågående

arbeid som vurderes kontinuerlig med tanke på å hjelpe barn og unge.

Bakgrunn

Situasjoner kan oppfattes veldig forskjellig, innholdet i språket kan tolkes veldig forskjellig, og misforståelser fører stadig til konflikter. Vår tradisjonelle tenkning rundt myndighetsutøvelse med gjengjeldende rettferdighet, skyldspørsmål, straff og soning er fremdeles sterkt til stede i vår tenkning. Når det gjelder relasjonsarbeid knyttet opp til krenkelser, er gjenopprettende praksis kanskje mest utbredt i konfliktrådet i Norge. Men mye tyder på at denne tenkningen er på god vei inn i skolen gjennom elevmegling og konfliktverksted (Farstad & Odden, 2015). Det handler om å klare å ta den andres perspektiv, forsones seg og gå videre.

Opplæringsloven sier at skolen aktivt og systematisk skal arbeide for å fremme et godt psykososialt miljø der den enkelte eleven kan oppleve trygghet og sosial tilhørighet. PP-tjenesten er ifølge § 5-6 i opplæringsloven



Det handler om å klare å ta den andres perspektiv, forsone seg og gå videre.

en tjeneste som skal hjelpe skolen med kompetanseheving og organisasjonsutvikling, i tillegg til sakkyndighetsarbeid der loven krever det.

Som en del av kommunens satsing på å styrke kompetansen i skolen når det gjelder kapittel 9a i opplæringsloven, har også PPT Ålesund organisert virksomheten slik at en gruppe fagpersoner har fått et spesielt ansvar for dette området. Oppgavene til gruppen er å delta i utviklingen av kommunens plattform samt utvikle «verktøykasse» for et godt psykososialt miljø i barnehager og skoler. Man skal etterstrebe og styrke samarbeid tverrfaglig og på tvers av virksomheter i saker som involverer ulike faggrupper. Det skal være fokus på tidlig innsats gjennom å forebygge, forhindre og stoppe krenkelser og mobbing, samt bidra til gjenopprettelse.

Det skal startes undersøkelse og kartlegging i tråd med kapittel 9a etter melding fra barnehager og skoler, og det er et mål å være tidlig inne i barnehager og skoler ved meldinger om vegring og mistriivsel. Faggruppen skal også være bindeledd mellom kommunen og eksterne aktører som for eksempel Trygg Læring, som er en organisasjon som arbeider med miljøtiltak inn mot hele utdanningsløpet, fra barnehage til videregående skole. Organisasjonen har bakgrunn i Norsk Forum for Skolemegling (NFFS). Trygg læring sitt fokus er vel så mye på forebyggende arbeid som på konfliktmegling (Trygg læring, 2017). I tillegg er Konfliktrådet på Sunnmøre samarbeidspart for PPT, særlig i saker som krever megling. Målet er et godt psykososialt miljø. I lovforslaget i kapittel 9a er ordlyden tydeligere, barn og unge har rett til trygghet, trivsel, deltakelse og læring. Ålesund kommune ønsker å fremme læringsmiljø hvor elevene lærer å samarbeide med hverandre og hjelpe hverandre. De voksne skal fremme trygghet, trivsel, deltakelse og læring. Elevene skal oppleve medbestemmelse. Elevene skal føle at de hører til sammen med de andre i sitt læringsmiljø. Det er skolens ansvar å tilrettelegge og tilpasse både for faglig og sosial læring.

Ålesund kommune ønsker at læringsmiljøene organiseres slik at de voksne har kompetanse til å se og handle, i tillegg til at de hele tiden er tett på i gode relasjoner. Det er vektlagt at tegn til krenkelser, trakassering og konflikter fanges opp og følges opp umiddelbart i en trygg situasjon

for de det gjelder. Målet er at innsatsen overfor en konkret hendelse ikke avsluttes før det er oppnådd forsoning slik at relasjonen er reparert og en kan fortsette å være sammen, leke sammen og lære sammen (Drabløs, 2017). Barn og unge har forskjellig kompetanse og forutsetninger når de møtes i barnehage og skole. Det er utfordrende å skulle fungere sammen i fellesskap hvor læring og utvikling skal foregå. Med bakgrunn i en slik erkjennelse må man se ting i sammenheng med hverandre, og forstå at det også er av stor betydning at skolen har et ansvar for å gi barn og unge arbeid de kan klare jf. § 1-3. i opplæringsloven om tilpassa opplæring og tidlig innsats. «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lærekandidaten».

Hvis en ser dette i sammenheng med kapittel 9a i opplæringsloven, kan en stille seg spørsmål knyttet til retten elever har til et trygt og godt læringsmiljø. Er det ikke slik at veldig mange barn hver dag får oppgaver i skolen som de ikke har forutsetninger for å klare, både når det gjelder faglige oppgaver og med hensyn til sosial kompetanse? For faggruppen med dette særlige ansvaret er gjenopprettende prosesser grunnleggende i arbeidet. Jeg vil videre skrive ut ifra skoleperspektivet. Så langt har det vært grunnskolene som har meldt om behov for bistand fra oss i PPT. Relasjonsarbeidet er det sentrale i sakene.

Teoretisk bakgrunn for metoden

Den konflikthåndterende metoden vi jobber etter, innebærer en kultur hvor verdier og holdninger er avklart når det gjelder konflikt- og menneskesyn. En må ha kompetanse på kommunikasjon og konflikthåndtering. Verdier som toleranse, fleksibilitet og ønske om samarbeid må vises gjennom tillit og trygghet. Metoden bygger på en tanke om at elever er viktige aktører. De eier sine konflikter selv, og har ansvar for å bidra til å løse uenigheter. Med andre ord, partene i en konflikt har rett til å håndtere konfliktene sine, det er partene som eier konflikten (Christie, 1977). Elevene er viktige ressurser for å utvikle et godt læringsmiljø (Farstad & Odden, 2015). Tanken er at med god tilrettelegging fra de voksne, klarer elevene å rydde i konfliktene og utvikle god sosial kompetanse og demokrati i praksis.

... innsatsen overfor en konkret hendelse avsluttes ikke før det er oppnådd forsoning slik at relasjonen er reparert ...

Beskrivelse av metoden

PPT har først møte med rektor og kontaktlærer på skolen. Her informeres det om saksgang og hva vi forventer av skolen. I dette møtet ber vi rektor ha med skolens handlingsplan, informasjon om skolens arbeid og eventuelle program knyttet til det psykososiale læringsmiljø.

Når PPT starter opp en sak på en skole, vektlegges god informasjon til alle involverte om prosessen vi skal gjennom. Vi har erfart at det er gunstig å gjennomføre foreldremøte. God informasjon til foreldre og invitasjon til samarbeid er viktig for å lykkes i arbeidet. Det kan være foreldre som vil snakke med oss alene – hvis de for eksempel er i konflikt med andre foreldre eller skole.

Når det er uløste konflikter, brukes gjenopprettende dialog (Follesstad & Wroldsen, 2017). Det er samtaler med partene hvor åpne spørsmål blir stilt. En går systematisk til verks for at de det gjelder skal kunne komme til en løsning som gjør situasjonen bedre for de involverte.

Observasjon av klasse eller trinn, og plan for videre arbeid med dato skal utarbeides. «Elevens selvrapport» (Christensen, Jensen & Westerstråhle, 1981, 1985) blir brukt til intervju av elevene, og påfølgende sosiogram tegnes. Intervju gjennomføres over flere dager, og da er vi flere som deler på oppgavene slik at vi får snakket med alle elevene. Vi vektlegger at det er et mål at alle blir hørt, og at vi ønsker å hjelpe til slik at alle skal få det trygt og godt på skolen (Ibid). Vi setter av god nok tid til internt analysearbeid. I dette arbeidet skåres det ut spørreskjema, vi ser på svarene elevene gir og diskuterer hva som kan være veien videre.

Samtale med rektor og lærer foretas og tilbakemeldingsmøte avtales. Familiesamtale med aktuelle foresatte, kontaktlærer, PPT og elever gjennomføres. Ønsket om og følt behov for slike møter ligger til grunn. Alle samtalene tar utgangspunkt i svarene fra elevene. Vi snakker først med foreldrene og kontaktlærer og informerer om hva vi har fått vite av elevene. Foreldrene kommer ofte med tilleggsopplysninger, og sammen finner vi ut hva som skal snakkes om

når eleven kommer. Familiesamtalene munner ut i avtaler hvor tiltak blir satt opp. Dialogsirkel med foreldre og elever gjennomføres når konflikter er ryddet opp i. Evaluering og videre avtaler om oppfølging fra PPT blir avtalt med rektor. Kurs for lærere om metoden, og ferdighetstrening i dialogsirkel gjennomføres av PPT om rektor føler behov for det.

Denne saksgangen er utarbeidet etter erfaring fra flere saker. Vi har lært underveis hva som har fungert, og vi har reflektert rundt hvordan vi kunne ha gjort ting annerledes. Vi har valgt å bruke «Elevens selvrapport» som verktøy ved intervju. Det er en enkel og systematisk kartlegging av elevens subjektive forståelse av egen livssituasjon. Når en er usikker på hvordan elevene oppfatter seg selv og sin egen situasjon, er det noen ganger godt å ha et egnet kartleggingsmateriale som kan gi et bilde av hvordan eleven oppfatter sin situasjon.

Materialet består av 56 spørsmål innenfor fire kategorier, og skåring av disse gjøres ut ifra ulike skalaer. Det å spørre elever om hvordan de opplever å ha det, gir oss muligheter for å skjønne deres opplevelse av læringsmiljøet, og hvordan de ser på egne forutsetninger.

Familiesamtalen er en type samtale som kan minne om gruppesamtaler. Det spesielle med denne type samtaler er at den er kommet i stand på bakgrunn av informasjonsinnhenting, og resultater fra blant annet «Elevens selvrapport». Eleven, foreldrene, kontaktlærer og PP-rådgiver møtes til samtale. Hensikten med denne samtalen er at eleven skal få oppleve at både skole og hjem er til stede, at eleven blir hørt, og at vi sammen finner tiltak som skal hjelpe slik at læringsmiljøet skal bli trygt og godt.

I tillegg til observasjoner av samspill i relasjoner, jobber vi med ulike øvelser i dialogsirkelen (Farstad & Odden, 2015 s. 147–160). Elevene sitter i sirkel, og plasseringen gjør at alle er likeverdig og tilhører sirkelen. Dette fremmer godt fellesskap, og elevene blir bedre kjent med hverandre. I sirkelen kan man ta opp ulike tema. Det kan være tema som elevene er uenige om, og i dialogsirkelen

gjøres vurderinger sammen. Sirkelen gir alle trening i å gi og ta plass, alles stemme skal høres.

Praktisk anvendelse

Det ble sendt en melding til PPT om at en klasse over tid hadde blitt vanskelig å håndtere, og foreldrene til elevene var opprørt over situasjonen i klassen. Det var flere som opplevde at deres barn ikke hadde det godt på skolen, og at dette hadde pågått over lengre tid.

På det tidspunktet PPT får meldingen, er det ganske store konflikter mellom foreldre og skolen. Saken blir fordelt til tre PP-rådgivere i faggruppen. Rektor ba PPT om bistand i saken fordi hun selv var blitt part i konflikten. Det var blitt konflikt mellom foreldre til en jentegruppe, og problemet var at foreldrene mente deres jenter hadde blitt hengt ut som mobbere. Noen av jentene hadde begynt å grue seg til å gå på skolen, dette fordi de opplevde at det var satt inn vakter som overvåket dem. Rektor på sin side mente hun hadde handlet etter regelverket, hun hadde fattet vedtak og iverksatt tiltak hun mente var riktig.

Det første PPT måtte gjøre, var et meklingsarbeid mellom rektor og foreldrene. Rektor møtte foreldrene med beklagelse. Hun sa at hun følte hun hadde gjort sitt for at barna skulle ha det trygt og godt på skolen. Hun forklarte hva hun opplevde hadde skjedd, om vedtaket hun hadde fattet, og hva hun hadde følt når hun hadde fått så mange negative henvendelser. Foreldrene gjorde det samme, forklarte hva de opplevde hadde skjedd og hva de følte om resultatet av skolens håndtering. Neste trinn var at rektor spurte foreldrene. «hva skal til for at dere skal få tillit til meg igjen?» Foreldrene kom frem til at rektor måtte fjerne ekstra vakter på jentene, og at hun skulle be jentene om unnskyldning. Rektor tok ansvaret for å gjenopprette relasjonen og sa hun ville gjøre dette. Med denne gjenopprettende dialogen reparerte rektor kontakten og samarbeidet med foreldrene.

Faggruppen i PPT ser på gjenoppretting som en prosess. Gjenoppretting skjer på flere nivå, og det kan beskrives som noe som skjer i den enkelte, mellom partene, men også i miljøet der krenkelsene har skjedd (Farstad & Odden, 2015, s. 21). Gjennom ulike øvelser som fremmer dialog, ved å lytte og anerkjenne andre, er arbeidet i gang

med å forstå hverandre bedre. Det er ikke et mål å bli enig om alt som har skjedd. Men målet kan være å finne en løsning der man skal forstå hverandre bedre og bli tryggere på hverandre.

I denne saken var det viktig å begynne med foreldrene for så å jobbe med elevene i klassen. Etter at foreldrene opplevde at rektor oppriktig hadde møtt dem, kunne vi begynne vårt arbeid med elevene.

I dialogsirkelen skjedde reparasjonen mellom jentene i denne saken. Noen av jentene hadde laget seg en oppfatning av at de ikke hadde noe til felles med «de andre» jentene. Følelsene en projiserer over på «de andre» er negative følelser, dermed vil ikke følelsen av skam komme hos en selv; «vi har ikke gjort noe galt». Dette kommer av at en selv ikke oppfatter at en har noe skyld i det trasige som har skjedd. De oppfattet ikke selv at de hadde stengt noen ute av fellesskapet.

Vår erfaring er at når en lytter, har det gøy, og opplever gode ting sammen, da skjer endring. Elevene lærer her at det er veldig vanskelig å opprettholde negative følelser mot en annen, om du også har gode erfaringer og positive følelser for vedkommende. Da kommer den vonde skyldfølelsen frem som en sosialt korrektiv følelse, og den gjør at du ønsker gjenoppretting. Dette er det viktig at barna får hjelp til å erfare. Barn og unge kan være ganske sort-hvitttenkende i mange år, og denne relasjonskompetansen må utvikles og læres. Når vi brukte dialogsirkelen i klassen, oppdaget elevene nye sider ved hverandre, og ulike følelser kom til uttrykk. Elevene trengte voksne som kunne veilede dem til å kunne kjenne på ulike følelser. Som veileder i dialogsirkelen har jeg erfart å føle på uro. Hva kommer frem i sirkelen når elevene får ordet? Min erfaring er at man kan stole på at elevene bidrar til å dra prosessen i positiv retning. I de tilfeller der det er mye utrygghet blant barna må tilretteleggeren gjøre grep for at prosessen skal gå i riktig retning. Dette kan innbefatte kjønnsdeling av gruppen, tildeling av oppgaver, valg av leker, hvem som skal begynne å ta ordet m.m.

Erfaring fra arbeid med klassemiljø og gjenopprettende dialog

Jeg har opplevd møter med foreldre som er så rasende på vegne av sine barn og unge, at jeg har fått følelsen av å stå overfor noe uhåndterbart og uforsonlig. Konflikthåndteringen blir da krevende fordi partene er i affekt. Det er viktig å forstå hvordan vi påvirkes kognitivt, fysisk og psykisk av dette. Vi kan lett bli dratt inn i konfliktens emosjonelle sfære, og da er det lett å miste oversikten. PP- rådgiveren har rollen som tilrettelegger, og dette krever at vi har en viss distanse til konfliktmaterialet. Dette må man være svært bevisst på for å unngå å ta parti eller bli for emosjonelt engasjert.

I samtaler med elever som forteller sine historier har det mange ganger slått meg at de fremstår som veldig kompetente og ærlige. Samtalene preges ofte av noe som jeg tenker er et genuint møte, og som jeg faktisk må lytte godt til for å forstå, jamfør det som skjer mellom mennesker i sirkulære prosesser. Jeg finner noe av den teoretiske forståelsen av hva som skjer i boka «Flerstemt veiledning» (Ulvestad & Kärki, 2012 s. 128). Den største dialogsirkelen vi har gjennomført, var i en gymsal. PPT hadde fått melding om konflikter i en 7. klasse. Særlig jentene var lite inkluderende mot hverandre, og på tross av skolens arbeid med klassemiljøet, var en alvorlig bekymret. Foreldregruppen var meget misfornøyd med skolens håndtering. Etter mye arbeid bestemte vi oss for å avrunde med foreldremøte. I analyseprosessen bestemte vi oss for å prøve dialogsirkel med både barn og foreldre. I forkant hadde vi laget oss en god plan for hva som kunne skje. Ledelsen på skolen, kontaktlærer og tre PP-rådgivere satt i sirkel sammen med barna og foreldrene. Det ble en kjempestor dialogsirkel i gymsalen. Vi var spente alle sammen på hvordan dette skulle gå.

Slik så planen ut:

Introduksjon – kort om hva vi har gjort i klassen.

Foreldrene fikk en oversikt, og elevene en repetisjon av hva vi har gjort sammen med klassen, og litt om hvorfor.

a) Hvorfor sitter vi i sirkel? Informasjon om sirkel som gir alle mulighet til å bli sett og hørt, og at den er med på å styrke fellesskapet.

b) Introducerer en ball; har du ballen, er det din stemme vi skal lytte til.

Ice breaker – tid for lek og moro. «Sola skinner» er en lek hvor målet er å løse opp, alle må være med og man skifter stadig plasser.

Hovedaktivitet – Foreldrene gikk sammen to og to og intervjuet et barn med to spørsmål vi hadde laget i forveien. Det ene spørsmålet var å fortelle om noe du tror de andre ikke vet du har gjort, det andre var å fortelle om noe de ønsket seg til jul.

Det ble en veldig fin opplevelse. Foreldrene presenterte barn de ikke hadde snakket med før. Latter, undring og smil preget denne delen av opplegget. Stemningen var så lett, og det virket som om alle hadde det kjekt.

Videre så programmet slik ut;

En ting jeg har lært i dag – Elevene setter ord på noe de sitter igjen med etter øvelsene. Eks. «Jeg har lært at vi kan ha forskjellige meninger, men likevel bli enige».

Energizer – «Gjør som jeg sier og ikke som jeg gjør»: en lek hvor man sier at man gjør noe, men gjør noe annet (eks sier at man hopper, men det man gjør er at man hinker). Dette blir det mye latter og moro av.

En ting jeg likte fra i dag – Dette punktet var særlig spennende. Det kom svar fra barna som «jeg har lært at voksne kan leke, ikke bare se på mobilen sin», og «jeg har lært at de voksne er morsomme å være sammen med», og «jeg har lært det er gøy å være sammen». Noen av de voksnes kommentarer: «jeg har lært at det er kjekt å snakke med barn, de er kloke», «jeg har fått lære, eller fått en påminnelse om noe jeg visste, men har glemt litt, at det er kjekt å leke sammen med barn»

Konklusjonen vår var at dette var en stor suksess. Vi fikk gode tilbakemeldinger fra både skoleledelse, foreldre og ikke minst elevene. De følte at de hadde noe å vise de voksne, for de hadde erfart å sitte sammen i dialogsirkelen før. Det som skjedde med læringsmiljøet, var at det ble et åpnere miljø. Det hadde tidligere vært «vi og de andre»; nå var det «klassen vår og oss i klassen». Læreren var mye mer involvert i elevene, og han ga tilbakemelding om at det var triveligere å være i klassen. Han ville gjerne bruke dialogsirkel systematisk, og prøve å bruke den også i fagene.

Betydningen av læringsmiljøet og konsekvensene av krenkelser

Det viser seg at konsekvensene av krenkelser og mobbing kan føre til en rekke alvorlige helsemessige problemer for de impliserte, både den som blir krenket og den som krenker. Dette er noe fagfolk har tenkt og erfart gjennom flere års arbeid med problematikken. Det er derfor viktig at det tydeliggjøres en sammenheng gjennom forskning, slik at det får konsekvenser for vårt felles samfunnsansvar (Ekeland, 2014).

Det er så mange som 50 000 barn og unge i grunnskolen og videregående skole som utsettes for så alvorlige krenkelser at en kan bruke begrepet mobbing. Tallene er tatt fra en kunnskapsoppsummering laget på oppdrag fra Helsedirektoratet og Utdanningsdirektoratet. Resultatet av dette omfattende arbeidet ble publisert i januar 2017. Tallene som er gjengitt, er fra Ungdata og Elevundersøkelsen (Breivik, Bru, Hancock, Idsøe, Idsøe & Solberg, 2017). I denne kunnskapsoppsummeringen om konsekvenser og tiltak blir det fremhevet at det er belegg for å hevde at skolemiljø med god struktur og støtte gjør det lettere å søke hjelp om en opplever å bli utsatt for krenkelser eller mobbing. Det vises også til at det er belegg for å legge til grunn at gode læringsmiljø synes å redusere risiko for slik krenkende adferd i skolen.

Vi vet at mange barn og unge sliter med sin psykiske helse, alt fra psykiske vansker til psykiske lidelser finner en blant elevene i skolen. Det dreier seg om søvnproblemer, ulike former for angst, depresjoner, spisevegring, tanker om suicid og annen selvskading (Ibid., 2017, s. 188–182).

Noe av dette kan komme av hvordan de opplever å bli møtt av omgivelsene (Alberti-Espenes, Haug & Teisberg, 2015). Det er liten tvil om at enkelte har det så vanskelig på skolen at de mister mulighetene sine til å lære sammen med de andre, og i noen tilfeller er konsekvensen for den enkelte at de ikke klarer å håndtere sitt eget liv. Resultat av forskning på området skole og læringsrelaterte konsekvenser, tyder på at det å bli utsatt for mobbing faktisk fører til svakere skoleprestasjoner. Man finner også at den som utsettes for krenkelser, også selv opplever en lavere skolefaglig kompetanse. I tillegg har disse elevene mer fravær enn andre.

I opplæringsloven § 1-1 i står det:

«Målet for opplæringen er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Opplæringen skal gi hver elev kompetanse til å ta hand om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å være andre til hjelp» (Formålsparagrafen)

Den generelle delen av læreplanen kan sies å være ambisiøs, men dette er mål for skolen i samarbeid og felles forståelse med hjemmet. Det er klare mål som tydelig sier noe om hvordan vi ønsker barn og unge skal ha det på skolen.

Lærerprofesjonens etiske plattform beskriver samfunnsmandatet som er gitt, og de grunnleggende verdier som handler om menneskeverd, menneskerettigheter og da spesielt FN-konvensjonen om barns rettigheter.

Det er en del fagdiskusjoner knyttet til definisjoner av begrepet mobbing, og en kan spørre seg om hvilken definisjon det er hensiktsmessig å bruke for å beskrive og forstå problematikken.

Utdanningsdirektoratet bruker en definisjon i forbindelse med Elevundersøkelsen:

«Mobbing er «gjentatt negativ eller «ondsinnet» atferd fra en eller flere rettet mot en elev som har vansker for å forsvare seg. Gjentatt erting på en ubehagelig og sårende måte er også mobbing. Atferden må finne sted to eller tre ganger i måneden eller oftere for å defineres som mobbing» (godskole.no 2017).

PPT er gjennom opplæringsloven forpliktet til å bidra til at alle barn i skolen opplever et trygt og godt læringsmiljø, og det er opplæringslovens § 9a som omhandler elever sin rett til tilhørighet og trygghet i skolen. Enkelte kaller denne formuleringen «elevenes arbeidsmiljølov» (Farstad & Odden, 2015 s. 14).

Stortinget har vedtatt nytt regelverk fra 1. august 2017. Det er laget et nytt rundskriv som gir informasjon om skolens ansvar og hva som forventes.

Noe av det som er nytt, er aktivitetsplikten som er beskrevet i rundskrivet (Udir-3-2017). Nå er det bestemt gjennom lovgivning at skolen og skoleeier har en plikt til å handle i henhold til aktivitetsplikten, slik at elevens rett blir oppfylt.

Skolen må ha gode rutiner for å arbeide med problematikk som krenkelser og mobbing.

Det er forventninger om at skole og skoleeier skal arbeide kontinuerlig og systematisk for å fremme helsen, miljøet og tryggheten til elevene, jf. opplæringslovens. § 9 A-3 andre ledd. Det er en styrking av den enkelte elevens subjektive opplevelse og oppfatning av hva som er et trygt og godt skolemiljø.

PPT kan hjelpe skoler når konflikter eskalerer. Gjennom opplæringsloven er PPT gitt et mandat som er todelt. Kompetanseheving og organisasjonsutvikling skal vektlegges, men lovpålagte oppgaver knyttet til sakkyn-dighet og kravet om kort saksbehandlingstid tar mye av tiden. Jeg tenker at noe av grunnen til at det ikke kommer så mange henvendelser om bistand i klassemiljøsaker, er at skolen ikke er godt nok informert om kompetansen PPT har på dette området.

Trygge læringsmiljø kjennetegnes ved at skolen har en god ledelse og at en kontinuerlig jobber med forbedring og utvikling av læringsmiljøet (Farstad & Odden, 2015). Skolen må ha gode rutiner for å arbeide med problematikk som krenkelser og mobbing. I tillegg skal god klasseledelse og god læringskultur vektlegges. Relasjonskompetansen må være god hos dem som jobber i skolen, og det skal utvikles gode og trygge skolemiljø. Foreldresamarbeidet blir fremhevet som viktig (Utdanningsdirektoratet, 2017). Har en et godt utgangspunkt når vanskelige situasjoner oppstår og konflikter kommer til overflaten, er det lettere å sammen finne løsninger på problematikken (Farstad & Odden, 2015).

Det kan oppleves som vanskelig både for lærere og foreldre å vurdere når adferd er akseptabel eller ikke. Er dette greit, eller er adferden mellom elever slik at lærer eller andre voksne må gripe inn? Derfor tenker jeg at det er viktig å klargjøre hva en legger i begrepene, og når en skal handle. I boken «En for alle» (Alberti-Espenes, Haug & Teisberg, 2015 s. 106–107) beskrives og problematiseres begrepsbruken. Det legges til grunn at krenkelse som begrep er sentralt i § 9a, og at en krenkelse bør knyttes til selve opplevelsen,

som er kontekstuell. Hvis en legger til grunn definisjonen direktoratet bruker i Elevundersøkelsen, er det tydelig at det er snakk om forhold som er så alvorlige at det utløser en aktivitetsplikt. Men gjennom samtaler og intervju kan det komme frem informasjon som kan forebygge at det utvikler seg situasjoner som oppleves krenkende. Det er vel slik at man bør tenke forebyggende tiltak, og ikke vente på at krenkelsen skal skje? Samtidig er det noen røster som vil hevde at å tåle litt erting og motstand er en del av det å vokse opp. Barn og unge må øve seg på å tåle litt, fordi det alltid vil kunne oppstå krenkelser så lenge en samhandler.

Det er viktig å lære seg å ta den andres perspektiv (Salvesen, 2009). For den enkelte elev er det opplevelsen av å bli krenket og at dette får lov å utvikle seg, som kan bli starten på noe som til slutt kan defineres som mobbing. Det kan være at begrepet krenkelse både juridisk og pedagogisk er mer anvendbart enn begrepet mobbing, også fordi begrepet mobbing kommer med et stigma. Dette blir et etisk dilemma som krever våkne voksne som hjelper elever å være en del av et trygt og godt læringsmiljø. En kan ikke vente på at krenkelsen skal kunne defineres som mobbing.

Det er to forhold som skolen må ta hensyn til. Det ene er at opplevelsen av å bli krenket er subjektiv. Det andre er at om det foregår krenkelse eller ei, er det den som opplever det som bør ha rett til å definere. Det er krenkende atferd man skal til livs i skolen, før den oppstår, før den blir gjen-takende og før den blir til mobbing. En må ha som mål at skolen skal bli fri for mobbing, og dette må de voksne rundt barn og unge ta ansvar for (Follestad & Wroldsen, 2017). Veileder til opplæringsloven slår fast at skolen har ansvar for å avdekke all krenkende atferd i skolen, og dernest iverksette nødvendige tiltak for å stoppe krenkelsene. Men utfordringene vil i mange tilfeller være hvordan dette skal gjøres. Det er klart definert i loven at skolen har et ansvar for læringsmiljøet, men på hvilken måte skal skolen kunne håndtere ansvaret? Skolen etterspør hjelp

til å øve opp ferdigheter blant skolens ansatte i å håndtere slike situasjoner der de opplever at det kreves stor grad av konflikthåndtering.

En gjenopprettende prosess handler om å prøve å rekonstruere erfaringer og kunnskaper, følelser og behov. En annen måte å si dette på, er at det handler om å tenke over eller fundere over en opplevd virkelighet alene eller sammen med andre (Jensen & Ulleberg, 2011).

I saker hvor PPT får melding om at læringsmiljøet er bekymringsfylt, vil det være gunstig at det i tillegg til fortvilte foreldre også står samarbeidsvillige skolefolk med gode ledere i ryggen. Min erfaring er at meldingene om behov for bistand fra PPT i slike saker kommer for seint. Det viser seg også ofte at det er sinte foreldre som gjennom å be om enkeltvedtak, har fått skolen til å sende melding om behov for hjelp fra PPT. For det er liten tvil om at det krever kompetanse og spesifikke ferdigheter å håndtere konflikter (Nordhelle, 2006). Krenkelser kan skape mer konflikt som raskt kan eskalere. Det kreves at både PPT og skole tilegner seg og anvender den kompetansen og de ferdighetene som skal til for å mestre utfordringene. Samt løse de oppgavene vi sammen står overfor i slike vanskelige saker som handler om ulike konflikter (Alberti-Espenes, Haug & Teisberg, 2015 s. 72).

Forståelse og refleksjon er viktig kompetanse i kompliserte kapittel 9a saker. Skagen (2011) påpeker at det er et ideal at den reflekterende tilnærming tilkjenner maktfrihet, likeverd og symmetrisk posisjon. Vi møtes som subjekt-subjekt, ikke objekt-subjekt. Samtidig trekker han frem at kritikere av denne diskursen hevder at makten ligger i vurdering og godkjenning, og at det nødvendigvis vil være makt knyttet til posisjon og status. Dette er noe jeg kjenner meg igjen i.

En vil kunne tenke at alle eier sin virkelighetsforståelse og at en dermed aldri helt kan forstå den andre. Dette gjelder da også den som opplever seg krenket, og definisjonen og forståelse av hva som har skjedd, ligger til den som eier virkeligheten sin slik jeg ser det. Dermed er det etisk vanskelig for meg å lete etter «skyld». Samtidig ønsker vi at elevene skal føle på skyld når de har gjort noen noe vondt, fordi da vil også ønsket om gjenoppretelse komme.

I saker som handler om krenkelser og dårlige lærings-

miljø, er det behov for kvalitetssikring og dokumentasjon i vårt arbeid. Det finnes en rekke verktøy og program utviklet også av norske fagmiljøer. Forskning som er gjennomført på tiltaksprogrammer utviklet for å forebygge og stoppe mobbing, er sammenfattet i «Å bli utsatt for mobbing – en kunnskapsoppsummering om konsekvenser og tiltak» (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 147–149). De viser til blandede resultater. En av de viktige utenlandske studiene som er trukket frem er Merrel mfl. (2008). Det er en meta-analytisk studie av forskning på tiltak mot mobbing over en 25-års periode. Resultatene er litt nedslående, det dokumenteres ingen meningsfull endring hverken i positiv eller negativ retning.

I Norge er det fire tiltaksprogram som støttes av Utdanningsdirektoratet, Olweus-programmet, Zero, Respekt og PALS. Disse blir presentert i en NOVA-rapport fra 2014 (Eriksen, Hegna, Bakken & Lyng, 2014). En sammenfatning viser til varierende resultater og varierende kvalitet. En stiller også litt kritiske spørsmål til om det er gjennomføringen som gir effekt eller selve programmet.

PPT Ålesund valgte vår metode for konflikthåndtering på bakgrunn av det verdi- og menneskesynet som er nevnt tidligere. Dette er ikke et program, men en metodisk tilnærming. Noen av mobbeprogrammene endrer ikke på elevenes gruppedannelser, det er «vi og de andre». En elevsamtale hvor lærer sier «vi vet du har mobbet» vil kanskje bringe frem skam, og det vil plassere skyld, men dette er etter min mening en tilnærming som tar ifra elevene både ansvar og mulighet til eie sin konflikt (Christie, 1977). Det er med på å opprettholde at de ser på hverandre som mennesker med ulik status og verdi, i stedet for at de føler seg likeverdige. Vi tror at vår metode legger bedre til rette for dette.

Det er mye som tyder på at det å ha en helhetlig strategi er hensiktsmessig. I praksis må en ha fokus på prosess, og ferdigheter må øves på. Det er en pågående fagdebatt om hvordan en skal håndtere konflikt, krenkelse og mobbing i skolen. Uansett hvordan man stiller seg til den debatten, kan en spørre seg om vi som er fagfolk er blitt så opptatt av å måle og kvalitetssikre det vi utretter, at vi står i fare for å krenke elevene fordi vi ikke har tid til å bli kjent med dem det gjelder, elevene? Debatten om antimobbeprogrammer

og ulike verktøy er interessant. Uansett tenker jeg at det er liten tvil om at verktøy eller program i seg selv ikke gjør en forskjell. Det er de som anvender dem og hvordan de blir brukt det er interessant å vite noe om.

Som PP-rådgivere pålegger vi oss selv ansvar for å se på egne handlinger, og vissheten om at noen ganger kan veiledningen gjøre en forskjell. Den systemteoretiske teorien vektlegger relasjon og interaksjon, og sirkulære prosesser (Gjems, 2012).

Avslutning

Utviklingsprosjektet i Ålesund PPT er godt i gang. Vi har erfart at meldinger om behov for hjelp kommer når konflikter har vart en stund. Metoder og verktøy som vi benytter i relasjonsarbeid og gjenopprettende prosesser, skulle vært brukt i større grad i skolen. Skolen er gjennom opplæringsloven forpliktet til kontinuerlig å arbeide med læringsmiljø. Det beste hadde vært om man hadde innført dette i fredstid, slik at man hadde ferdighetene når konflikten oppstår (Rosenberg, 2006).

Historier om krenkelser og mobbing som blir fortalt, berører. PPT sitt utviklingsarbeid med å bistå skoler med gjenopprettende prosesser oppleves som verdifullt og gir tro på at vi bidrar med både kunnskap og ferdigheter. PPT skal, når det er behov for det, legge til rette for at den som eier konflikten skal kunne hjelpe seg selv ut av det som er vanskelig. Målet er et godt og trygt læringsmiljø for alle.



Hege Seljebø arbeider som faglig leder for PPT, videregående skole i Ålesund kommune. Hun har mastergrad i familierapi og systemisk praksis, og har tatt spesialistutdanning i pedagogisk-psykologisk rådgivning i regi av Utdanningsforbundet. Hun har erfaring som spesialpedagog i skolen og som samhandlingskoordinator innenfor rus- og avhengighetsbehandling med særlig vekt på barn som pårørende. Hun tar nå også videreutdanning i konflikthåndtering og mekling ved VID vitenskapelige høyskole i Oslo.

REFERANSER

- ALBERTI-ESPENES, J., HOUG, B.J. TEISBERG, K.A. & SØVIK, S.** (2015). *En for alle. Hvordan håndtere konflikt, krenkelse og mobbing i skolen?* Cappelen Damm Akademisk.
- ANDERSEN, T.** (2007). *Reflekterende prosesser, samtaler & samtaler om samtalerne.* Dansk psykologisk forlag.
- BREIVIK, K., BRU, E., HANCOCK, C., IDSØE, E.C, IDSØE, T. & SOLBERG, M.E** (2017). *Å bli utsatt for mobbing.* En kunnskapsoppsummering om konsekvenser & tiltak. Læringsmiljøseneteret. Universitetet i Stavanger.
- CHRISTIE, N.** (1977). Konflikt som eiendom. *Tidsskrift for rettsvitenskap*, 90, s. 113–132.
- CHRISTENSEN, L., JENSEN, B. & WESTERSTRÅHLE, E.** (1981, 1985). *Elevens selvrappport. Lærerveiledning.* Oversatt av Frost, J. & Duna, K.E. (1999). PP-Tjenestens materiellservice. Hentet fra: <http://www.materiellservice.no/butikk/elevens-selvrappport/1-lærerveiledning-20-noteringshefter-56-kort-3-esker-m-m/>
- DRABLØS, J.** (2017). Et skriv om Ålesund kommunes arbeid om psykososialt miljø.
- EKELAND, T-J.** (2014 [2004]). *Konflikt & konfliktforståelse.* Oslo: Gyldendal akademisk.
- EKELAND, T-J.** (2010). Mekling – en kontekstuell modell. *Tidsskrift for Norsk psykologforening* 47(8), s. 734-742.
- ERIKSEN, I.M., HEGNA, K., BAKKEN, A. & LYG, S.T.** (2014). *Felles fokus – En studie av skole-miljøprogrammer i norsk skole.* Nova-rapport 15/14
- FARSTAD, C & ODDEN, K.** (2015) *Konfliktarbeid i skolen.* Gyldendal akademisk
- FOLLESTAD, B. & WROLDSEN, N.** (2017). *Sirkel – en metode for relasjonsarbeid og godt læringsmiljø.* Fagbokforlaget
- GJEMS, L** (2012). *Flerstemt veiledning.* Gyldendal Akademisk
- GOD SKOLE** (2017). [godskole.no](http://www.godskole.no). Hva er mobbing? Hentet fra: <http://www.godskole.no/en-problematisk-definisjon>
- JENSEN, P. & ULLEBERG, I.** (2011). *Mellom ordene.* Gyldendal Akademisk.
- KARLSEN, T.** (red.) (2011). *Veiledning under nye vilkår.* Gyldendal Akademisk.
- LEER SALVESEN, P.** (2009). *Forsoning etter krenkelse.* Bergen: Fagbokforlaget.
- NORDHELLE, G.** (2006). *Mekling. Konfliktforståelse og konflikthåndtering.* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- ROSENBERG, M.B.** (2006). *Ikkevoldskommunikasjon. Sjiraffspråk – et språk for livet.* Oslo: Arneberg forlag.
- TRYGG LÆRING** (2017). Hentet fra: <http://trygglaering.no/om-oss/>
- ULVESTAD K.A. & KÄRKI F.U.** (red.) (2012). *Flerstemt veiledning.* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- UTDANNINGSDIREKTORATET** (2016). *Å bli utsatt for mobbing – en kunnskapsoppsummering om konsekvenser & tiltak.* Rapport fra Regionalt kunnskapssenter for barn og unge. Uni Research Helse & Læringsmiljøseneteret, Universitetet i Stavanger
- UTDANNINGSDIREKTORATET** (2017). *Læring & trivsel. Skolemiljø.* Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-&-trivsel/skolemiljo/>

Inkluderende læringsmiljø for hørselshemmede elever – konsekvenser for fellesskapet?

Likeverdig tilgang til fellesskap og læring er kjernen i en inkluderende skolekultur. I denne artikkelen deles erfaringer med tilrettelegging av inkluderende læringsmiljø for hørselshemmede elever innenfor fellesskapets rammer. De aktuelle elevene har rett til opplæring i og på tegnspråk.

AV LIV SYNNE DÅHL, GRETHE KRUSE AAS OG NINA SKAU HØKSNES

Våre erfaringer er primært basert på opplæringstilbudet ved Gausenskolene i Holmestrand. Skolene hadde som visjon å forme, etablere og opprettholde en skolekultur preget av «... likeverd og mestring i et inkluderende og tilpasset læringsmiljø for hørende og hørselshemmede elever» (Bjørndal mfl., 2013, s. 148) hvor læringsmiljøet i størst mulig grad var tilgjengelig uavhengig av hørselsstatus. Vi vil gi leserne kjennskap til strategier og tiltak som utgjør rammen for våre erfaringer, men først vil vi gjennom et lite utvalg av teori og forskning synliggjøre noe av utfordringen og kompleksiteten som ligger i det å skulle tilrettelegge både et inkluderende læringsmiljø og opplæring i tråd med opplæringsloven § 2-6 Teiknspråkopplæring i grunnskolen (heretter § 2-6) ([www.lovdata.no](http://www lovdata.no)) innenfor fellesskapets rammer. Artikkelen er primært rettet mot opplæring etter § 2-6, men kan også være av interesse relatert til opplæring av hørselshemmede elever generelt.

Opplæringsloven § 2-6

I 1997 fikk hørselshemmede elever med tegnspråk som førstespråk, ifølge opplæringsloven, rett til opplæring i og på tegnspråk. Målet var at elevene skulle utvikle en funksjonell tospråklighet basert på fagene norsk tegnspråk og norsk. Den tospråklige opplæringen fikk status som normalskoletilbud, med egne læreplaner i fagene norsk tegnspråk (heretter tegnspråk), norsk-, engelsk- og drama & rytmikk for hørselshemmede elever, som erstattet ordinære læreplaner i norsk, engelsk og musikk.

Da rettigheten ble lovfestet, var de fleste elever som benyttet seg av den å finne i tegnspråklige inkluderende, men segregerte, læringsmiljøer i statlige skoler for hørselshemmede elever, eller kommunale/interkommunale hørselsklasser/hørselsavdelinger. Rettigheten gjelder i dag også hørselshemmede elever som ikke har tegnspråk som førstespråk, men som etter sakkyndig vurdering trenger opplæring i og på tegnspråk.



Omgivelsesstøy kan være en stor utfordring for høreapparat- og ci-brukere.

Hørselshemmedes bimodale tospråklighet

Mens talespråk er et oralt-auditivt språk, er tegnspråk et visuelt-gestuet språk. Talespråk og tegnspråk produseres og oppfattes på ulike måter. Det gjør tospråkligheten bimodal og forskjellig fra tospråklighet basert på to talespråk (Pritchard & Zahl, 2013).

Hørselshemmede barn og unges form og grad av bimodal tospråklighet varierer mye, noe som også er vanlig i den øvrige tospråklige befolkningen. Noen kan ha tilnærmet like god kompetanse i begge språkene, mens andre, av ulike grunner, har en asymmetrisk tospråklighet, hvor det ene språket benyttes mer enn det andre (ibid., 2013). Hørselshemmedes tospråklighet er også i en særstilling i og med at ytterst få hørselshemmede barn har foreldre som er hørselshemmede og som behersker tegnspråk når barnet blir født.

Norsk tegnspråk ble anerkjent som fullverdig språk i Meld. St. 35 (2007–2008) Mål og mening – Ein heilskapleg norsk språkpolitikk, og er ikke synonymt med norsk med tegnstøtte (heretter NMT), som er en kommunikasjonsstrategi basert på norsk talespråk, hvor enkelte tegn, mimikk og kroppsspråk støtter norsk tale (www.sansetap.no). Når tegnspråk benyttes, kan ikke talespråk benyttes samtidig. Heri ligger noe av utfordringen med å gi opplæring på tegnspråk innenfor fellesskapets rammer. De statlige grunnskolene for hørselshemmede elever har derfor blitt opprettholdt i en tid hvor «skolen for alle», realisert gjennom inkluderende læringsarenaer og tilpasset opplæring, har vært overordnede skolepolitiske prinsipper. At den siste av de fire grunnskolene for hørselshemmede først ble avviklet 1. juli 2017, begrunnes med at skolene har fungert som tegnspråklige læringsarenaer. Skoleavviklingen har nemlig ikke ført til at alle i den aktuelle elevgruppen får opplæring i sitt nærmiljø, da det fortsatt eksisterer kommunale og interkommunale hørselsklasser/hørselsavdelinger.

Medisinsk/teknologisk utvikling

Det er ikke bare økt politisk fokus på «skolen for alle» som har bidratt til nedleggelse av de statlige grunnskolene for hørselshemmede elever. Innføring av hørselsscreening av nyfødte, og de senere års medisinske/teknologiske utvikling, har ført til at de fleste barn som er født sterkt

hørselshemmet, blir diagnostisert tidlig. Det er ca. 40 barn som årlig blir født med så store hørselstap at de enten får høreapparater ca. 2–3 måneder gamle, og/eller cochleaimplantat (heretter ci) når de er ca. 5–6 måneder. Målet er at barna, ved hjelp av tilrettelagt lydstimulering og lytte trening, skal lære å utnytte hørselen både tidligst mulig og best mulig og utvikle et funksjonelt talespråk via hørselen (www.sansetap.no).

Ci gir ikke normal hørsel, og ci-brukerne har ulikt utbytte av sine implantater. Forskning utført av Simonsen mfl. (2009) viser at ci gir de fleste barn forbedret mulighet til talespråk og lydopplevelse. Til tross for tidlig språkstimulering via ci og/eller høreapparat, kan barn med hørselstap ha en forsinket språkutvikling (Nervik, 2009). Omgivelsesstøy kan også være en stor utfordring for høreapparat- og ci-brukere. Sammenhengen mellom graden av nedsatt hørsel og evnen til å utnytte hørselen er individuell. Det objektivt målte utbyttet av hørselen til den enkelte, er ikke avgjørende for om man velger tilknytning til norsk eller norsk og tegnspråk. Hvordan den enkelte subjektivt sett opplever sitt hørselsutbytte, har også betydning. Noen med betydelig nedsatt hørsel kan føle tilknytning til talespråklige miljøer, samtidig som andre med moderat hørselsnedsettelse kan føle tilknytning til tegnspråklige miljøer (www.sansetap.no). Erfaring viser at det ikke nødvendigvis er grad av hørselsutbytte og tilegnelse av talespråk som er avgjørende for om barn med ci- og/eller høreapparatbrukere får en tospråklig opplæring i barnehage og skole.

Samhandling som utgangspunkt for deltakelse og læring

Å etablere og opprettholde et inkluderende læringsmiljø forutsetter at alle aktører drar i samme retning. Ainscow & Booth (2001) peker på tre hovedområder som er av helt avgjørende betydning for å kunne etablere og opprettholde inkluderende læringsmiljøer som utgangspunkt for en inkluderende praksis:

1. Å skape en inkluderende skolekultur hvor alle er klar over, og forpliktet til å følge de inkluderende verdiene
2. Å utvikle inkluderende strategier som tar utgangspunkt i å tilrettelegge for mangfoldet
3. Likeverdig deltakelse for alle gjenspeiler tiltak, rutiner og planlegging.

Lundh mfl. (2014) fremhever grad av deltakelse i fellesskapet som den konkrete og målbare dimensjonen ved inkludering i praksis. Sosiokulturell læringsteori definerer deltakelse synonymt med samhandling (Wenger, 1998). Det dreier seg ikke bare om å være en del av et fellesskap, men også å handle eller gjøre noe sammen som bidrar til tilhørighet til fellesskapet.

Et felles funksjonelt språk som utgangspunkt for samhandling, står sentralt i teori og forskning knyttet til inkludering. Dette bygger blant annet på Vygotskijs sosiokulturelle syn på læring, utvikling og mestring (Lundh mfl., 2014). I lys av sosiokulturell læringsteori og læringssyn har inkludering betydning langt ut over det å sikre at alle elever opplever tilhørighet, fellesskap og trivsel på skolen. Det legges også stor vekt på at kunnskap blir konstruert i samhandling med andre og ikke primært er individuelle prosesser. Fellesskapets betydning for læring bekreftes gjennom forskning som viser at elevenes faglige og sosiale prestasjoner er større når læring skjer i fellesskap med andre (Putnam, 1998).

Hørselshemmede elever – deltaker eller tilskuer

Antia mfl. (2002), som forsker på tema relatert til inkludering av hørselshemmede elever i vanlig skole i USA, benytter begrepene «membership» og «visitorship» om hørselshemmedes rolle i klassefellesskapet. Begrepet «membership» innebærer at hørselshemmede elever har samme rettigheter, plikter og likeverdig tilhørighet til klassefellesskapet som de øvrige elevene. De må også bli sett på som «en av dem» og få tilpasset opplæring innenfor fellesskapet på lik linje med de øvrige elevene. «Visitorship» derimot, handler om å være en gjest som er fysisk til stede, men som ikke er en naturlig del av fellesskapet sosialt og faglig. Det innebærer for eksempel at eleven har sin egen lærer/assistent som skal ivare elevens faglige behov.

Antia mfl. presiserer at det er et sett av faktorer i læringsmiljøet som er av betydning for om eleven blir fullverdig deltaker i læringsfellesskapet (ibid.) Det handler ikke bare om tilgang til fellesskapets kommunikasjon, men også lærernes holdninger, den lærerrollen de forfekter og samarbeid/samhandling lærerne imellom. Læreplaner, ulike strukturelle hindringer i læringsmiljøet og forel-

drenes holdninger er også faktorer Antia mfl. løfter fram som avgjørende for å skulle lykkes.

Powers (2002) tar utgangspunkt i erfaring med opplæring av hørselshemmede elever i England. Han hevder at et sett av faktorer bør inngå i læringsmiljøet, som for eksempel betydningen av at lærerne innehar holdninger og hørselsfaglige kunnskaper som bidrar til at hørselshemmede føler seg verdsatt i fellesskapet, samt at det legges til rette for samhandling mellom hørende og hørselshemmede elever. Ved å fremheve betydningen av at hørselshemmede elever også har behov for å møte andre hørselshemmede, både elever og voksne rollemodeller, setter han fokus på at en del hørselshemmede elever utgjør en språklig og kulturell gruppe.

Klasser med hørende elever og mer enn én hørselshemmet elev, som har en allmennlærer og en lærer med tegnspråk- og hørselsfaglig kompetanse, omtales som «co-enrollment». Kreimeyer mfl. (2000) kartla erfaringer fra et «co-enrollment-program» ved en skole i Australia, hvor de hørende elevene lærte tegnspråk. Elevenes tegnspråk-kompetanse bidro til at det sosiale nettverket ble utvidet både for hørende og hørselshemmede elever. Kartleggingen viste at organiseringsformen synes å ha positiv innvirkning både på læring og inkludering for hørselshemmede elever, men at det var mer samhandling mellom hørende og hørselshemmede elever i klasserommet enn utenfor. For å lykkes med «co-enrollment-modellen», krevdes det et sterkt engasjement for inkludering fra alle involverte parter og tett samarbeid mellom skoleledelse, lærere og foreldre.

Nærskolers erfaring med realisering av § 2-6

Høksnes (2013) belyser i sin masterstudie fire læreres erfaringer med opplæring etter § 2-6 i klasser med en hørselshemmet elev på mellomtrinnet ved fire ulike nærskoler. Studien viser at tre av fire skoler primært hadde fokus på god hørselsteknisk tilrettelegging og gode lytteforhold som støtte til munnavlesning. Den fjerde skolen, som hadde flere hørselshemmede elever, hadde valgt en mellomløsning. Her vekslet læreren mellom NMT (norsk med tegnstøtte) og tegnspråk tilpasset ulike situasjoner med utgangspunkt i sin vurdering av den hørselshemmede elevens behov. Medelevene i klassen fikk opplæring i tegn-

språk og brukte NMT. De fire hørselshemmede elevene i denne studien var ci/høreapparatbrukere og benyttet talespråk.

Lærerne ved de tre skolene som hadde en hørselshemmet elev, var klar over at de hørselshemmede elevene ville hatt større utbytte av opplæringen om tegnspråk/NMT ble benyttet. I og med at det var tidkrevende å etablere og opprettholde den nødvendige kompetansen, og at de hørselshemmede elevene var talespråklige, ble imidlertid tegnspråkopplæring for lærere og medelever nedprioritert. Indikasjoner på at likeverdig samhandling og deltakelse i fellesskapet var en reell utfordring, var f.eks. at gruppearbeid ikke ble benyttet som arbeidsform, da det førte til dårlige lytteforhold for den hørselshemmede eleven, og at «bestevenninnebiten» aldri hadde vært på plass for en av de hørselshemmede elevene.

Gausenskolenes bakgrunn

Gausenskolene så dagens lys som en konsekvens av at St.meld. nr. 14 (2003–2004) Om opplæringstilbud for hørselshemma, tok til orde for at de fire grunnskolene ved de statlige kompetansesentrene som gav opplæring etter § 2-6, skulle samarbeide med kommunale grunnskoler i sine nærmiljø. Nedre Gausen skole, ved Nedre Gausen kompetansesenter, og den kommunale fådelte naboskolen, Gausetangen skole, innledet derfor formelt samarbeid på 1.–7. trinn høsten 2006. Skolene hadde til sammen ca. 90 elever, hvorav ca. 10 % var hørselshemmet og hadde det til felles at de skulle ha opplæring i tråd med § 2-6. Når det gjelder elevenes utbytte av hørsel, var det stor spredning fra dem som hadde tilegnet seg talespråk via ci/høreapparat, til de som kun benyttet tegnspråk i egne ytringer.

Kunnskapsdepartementet (Meld. St. 18 (2010–2011) Læring og fellesskap) besluttet i 2011 å avvikle tre av fire statlige grunnskoler for hørselshemmede våren 2014, og Nedre Gausen skole var en av dem. Gausetangen skole, som var nedleggingsstruet før samarbeidet ble etablert, ble avviklet våren 2011, og dermed også Gausenskolene. Samarbeidet ble videreført i mindre målestokk ved Ekeberg skole ut 7. trinn for alle berørte statlige elever.

To skoler blir til en

Flere ansatte ved Nedre Gausen skole, med utgangspunkt i et audiopedagogisk ståsted, mente at et skolesamarbeid ville være en unik mulighet til å gjøre erfaringer med tilrettelegging av felles læringsmiljø for hørende og hørselshemmede elever. Her skulle overordnet fokus være på hørselshemmede elevers rett til å være en likeverdig part i læringsmiljøet.

Dette var starten på en omfattende prosess med etablering av en felles inkluderende skolekultur – en prosess som involverte samtlige ansatte ved de to skolene. Med felles drøftinger om skolens verdigrunnlag og utforming av pedagogisk plattform hadde vi som mål å bidra til å skape en felles forståelse og eierforhold relatert til skolens visjon. Vi diskuterte også hva som i praksis krevdes av tiltak og rutiner på ulike nivå i organisasjonen for å etablere en inkluderende skolekultur som utgangspunkt for en inkluderende praksis. Det ble fra første stund lagt stor vekt på å skape en felles forståelse for at inkludering av hørselshemmede elever ikke handlet om iverksetting av spesialpedagogiske tiltak, men om inkluderende tiltak på systemnivå som skulle bidra til å hindre at hørselshemmede elever ble ekskludert fra fellesskapet.

Organisatoriske tiltak, som samlokalisering og samorganisering av Nedre Gausen skole og Gausetangen skole, var en forutsetning for å kunne legge til rette for etablering av en felles inkluderende skolekultur. I praksis innebar det at kommunalt og statlig ansatte, gjennom en felles prosess, så betydningen av å etablere felles skoleledelse, plangruppe, møtestruktur og elevråd, samt ansette en prosjektleder som skulle ha ansvar for prosesser på ulike nivå i organisasjonen samt dokumentere praksis. I tillegg ble det etablert felles klasser for kommunale og statlige elever, hvor antall hørselshemmede elever varierte fra en til fire på trinn som hadde hørselshemmede elever. Klasserom og grupperom på trinn med hørselshemmede elever ble tilrettelagt med tanke på gode lytteforhold og lydutmenningsanlegg/teleslynge. Skolene SFO ble samlokalisert, og etter hvert også FAU.

Kompetansemålene i fagene norsk og engelsk i ordinære læreplaner og læreplaner etter § 2-6, ble systematisk gjennomgått for i størst mulig grad å kunne sam-

Fokus på språkvalg ble en helt fundamental del av lærerrollen.

kjøre opplæringen for hørende og hørselshemmede elever. Tegnspråk var det eneste faget som i sin helhet ble gitt separat.

Samhandling som utgangspunkt for deltakelse, tilhørighet og læring

Gausenskolene bygde sitt verdisyn på at alle elever skulle ha en likeverdig tilhørighet til – og deltakelse i læringsfellesskapet. Med mål om å legge til rette for at hørselshemmede i størst mulig grad ble kommunikasjonsmessig likestilt, måtte det etableres en felles funksjonell kommunikasjon basert på visuelle prinsipper, hvor kompetanse i tegnspråk hadde en sentral plass. I praksis innebar det klassevis ukentlig 30 minutter tegnspråkopplæring for alle kommunale elever etter en lokalt utarbeidet læreplan, 45 minutter ukentlig tegnspråkopplæring for alle kommunalt ansatte, samt tilbud om å ta delvis lokalt tilrettelagt 30 studiepoeng tegnspråk. All tegnspråkopplæring ble gitt av hørselshemmede som var tegnspråkbrukere.

Selv om ansatte og elever lærte tegnspråk, innebar ikke det at det alltid ble benyttet, men kompetanse i tegnspråk var et godt utgangspunkt for en felles funksjonell kommunikasjon. Det bidro til at NMT ble supplert med grammatikalske elementer fra tegnspråk (som f.eks. lokalisasjon, synsvinkel og proformer). Dette forsterket det visuelle uttrykket ved norsk talespråk og bidro til å gjøre det lettere tilgjengelig for hørselshemmede elever.

Etablering av en inkluderende lærerrolle

Ved Gausenskolene ble det etablert et likeverdig tolærersystem, bestående av en kommunal og en statlig lærer i alle klasser med hørselshemmede elever. Det overordnede målet med tolærersystemet var å legge til rette for at de hørselshemmede elevene ble likeverdige deltakere i læringsfellesskapet. Dette innebar at de hadde samme rettigheter, plikter og likeverdig tilhørighet til klassefellesskapet som de øvrige elevene, at de ble sett på som «en av dem» og fikk tilpasset opplæring innenfor fellesskapet på samme måte som de øvrige elevene.

Det likeverdige tolærersystemet ved Gausenskolene innebar i praksis at de to lærerne hadde et likeverdig ansvar for opplæringen, selv om de formelt hadde ansvar

for sine respektive elever, de kommunale og de statlige. Det handlet ikke om «mine» og «dine» elever, men «våre» elever. I fellesskap skulle lærerne forberede, gjennomføre og evaluere opplæringen med et overordnet blikk på deltakelse og samhandling som utgangspunkt for relasjonsbygging, læring og mestring. For å legge til rette for at kommunalt ansatte lærere hadde forutsetning for å ha medansvar for opplæring av hørselshemmede elever ble det, i regi av Nedre Gausen kompetansesenter, gitt en forelesningsrekke med temaer relatert til hørselshemming.

Utforming av en inkluderende praksis med aksjonslæring som verktøy

For utprøving og implementering av en inkluderende praksis i klasser med hørende og hørselshemmede elever, ble aksjonslæring benyttet som verktøy. Dette er en metode som innebærer innhenting av kunnskap om praksis, som ved bruk i skoler kan bidra til at lærere systematisk kan trekke erfaringer ut av det som skjer, og bygge på erfaringene i sin videre planlegging (Tiller, 2006). Den bygger på Lewins spiralformede modell for selvrefleksjon og har hovedfokus på utvikling av praksis, det å skape kunnskaper og å fungere som en kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess støttet av kollegaer (Imsen, 2006).

Gjennom systematisk bruk av refleksjon kan aksjonslæring bidra til økt bevissthet rundt hva som skjer i praksisfeltet og hvorfor det skjer, samt økt bevissthet rundt valg av strategier for endring av praksis i ønsket retning. Dokumentasjon av praksis, samt deling av erfaringer og systematisk refleksjon på ulike nivå i organisasjonen, ble rutinemessig benyttet ved Gausenskolene. Intensjonen var at lærere da kunne bistå hverandre med å finne gode løsninger på utfordringer i praksisfeltet.

Følgende faktorer ble systematisk vektlagt ved utforming av et inkluderende læringsmiljø preget av kommunikasjonsmessig tilgjengelighet og deltakelse:

- lærerrollen i et tolærersystem
- språkvalg (tegnpråk eller NMT)
- møblering i klasserommet
- organisering av undervisningen
- arbeidsformer/metoder
- bruk av hørselstekniske hjelpemidler

Erfaringer fra Gausenskolene

Etter fem års skoledrift sitter vi igjen med mange erfaringer relatert til muligheter og begrensninger ved tilrettelegging av et inkluderende læringsmiljø som rommer hørende elever og hørselshemmede elever som skal ha opplæring etter § 2-6. Erfaringer vi her velger å dele, er primært knyttet til et likeverdig tolærersystem og språkvalg for hørende aktører i læringsmiljøet – og sist, men ikke minst, hvordan det kunne oppleves å være hørende elev ved Gausenskolene.

Inkluderende likeverdig tolærersystem

Erfaringene viser at det kreves stor bevissthet fra lærernes side med tanke på det å ha god klasseledelse og visuell ryddighet i et klasserom med to likestilte lærere. I den første tiden hadde lærerne fokus på å forme og regissere tydelige og gjenkjennbare rutiner relatert til egne roller. Etter hvert ble det skapt rutiner i den enkelte klasse for hvordan lærerne fysisk posisjonerte seg i forhold til hverandre, og hvordan de ved hjelp av kroppsspråket tydeliggjorde sin rolle der og da.

Et velfungerende likeverdig tolærersystem stilte også store krav til lærerne om å ivareta elevens likeverdige tilgang til lærernes formidling og kommunikasjon i klasserommet. Fokus på språkvalg ble en helt fundamental del av lærerrollen. Gjennom kontinuerlig og målrettet utprøving og tilpasning var målet å etablere rutiner for hvordan lærerne i det enkelte klasserom vekslet mellom tegnspråk og NMT, og hvordan de kommunikasjonsmessig utfylte hverandre på en tydelig og ryddig måte for å ivareta tospråklig opplæring. I tillegg til etablering av faste rutiner, handlet det hele tiden om å «lese» elevene og å ta bevisste valg, noe som sikret at ingen ble kommunikasjonsmessig ekskludert.

Ved formidling for hele klassen ble NMT vanligvis benyttet, kombinert med teleslynge, som gav hørselshemmede elever med ci/høreapparater mulighet til å utnytte sin hørsel best mulig. At den ene læreren benyttet NMT og den andre tegnspråk, fungerte også forutsatt at lærerne hadde tydelig regi på sine roller. Erfaringer med at en lærer benyttet talespråk og den andre tegnspråk, fungerte i situasjoner hvor begge lærerne hadde et likeverdig

eierforhold til prosessen. I motsatt fall, hvis det ble praktisert tolking, kunne det lett føre til ekskluderende prosesser for de hørselshemmede elevene.

Lærere som alltid brukte tegnspråk eller NMT i læringsmiljøet, også når de snakket med hverandre eller direkte til hørende elever, bidro til å sette standarden for kommunikasjonsmessig inkludering. En viktig side ved likeverdig tilgang til læringsmiljøet lå nettopp i det at hørselshemmede skulle ha tilgang til det samme som hørende hadde tilgang til, uavhengig av hvem kommunikasjonen var myntet på.

Det sier seg selv at en maksimal utnyttelse av tolærersystemet forutsatte at begge lærere hadde god kompetanse i tegnspråk og NMT. At flere statlig ansatte og skolens læringer var tegnspråkbrukere, bidro sterkt til at kommunale lærere fikk verdifull og allsidig erfaring med bruk av tegnspråk og NMT, også utenfor «klasserommet», relatert til planlegging og sosiale settinger.

Arbeidsformer som krevde samhandling mellom elevene, og som la til rette for differensiering, ble hyppig benyttet. Dette åpnet for at lærerne kunne tilpasse sine språkvalg, tegnspråk eller NMT, ut ifra gruppesammensetningen. Statlig ansatte lærere, som generelt hadde høyere tegnspråkkompetanse enn kommunalt ansatte lærere, benyttet i langt større grad tegnspråk enn kommunale lærere, som benyttet NMT.

Vi erfarte at alle elever i klassen profitterte på et godt fungerende tolærersystem, men ikke overraskende var det en stor fordel at hørende og hørselshemmede elever startet sammen i 1. klasse. Det ble da mindre komplisert å etablere et læringsmiljø som var tilgjengelig også for hørselshemmede elever tidlig i skoleløpet enn om man måtte reetablere en klasseromskultur som allerede var godt innarbeidet.

Et likeverdig tolærersystem stilte også store krav til lærerne utenfor klasserommet. Det handlet om felles planlegging og evaluering av opplæringen i lys av kontinuerlig refleksjon relatert til tilrettelegging for optimal deltakelse for samtlige elever. Samarbeidet var tidkrevende og førte til redusert undervisningsplikt.

Det tette samarbeidet som krevdes mellom lærerne var i startfasen, i varierende grad, preget av de to godt inn-

arbeidede skolekulturene, to fagtradisjoner; samt to forvaltningsnivå. For om mulig å lykkes med etablering og opprettholdelse av en inkluderende praksis, forutsatte det at ansatte møtte hverandre med respekt, forståelse og toleranse for hverandres egenart, fagområder og pedagogiske praksis, samt vilje og evne til å utnytte og dra veksler på hverandres kompetanse. De lærerne som trivdes med denne måten å drive skole på, som gikk inn i det tette lærersamarbeidet og så mulighetene det skapte i læringsmiljøet, framsto som viktige rollemodeller.

Organisering – i eller utenfor klassefellesskapet

To lærere med likeverdig eierforhold til elevene og prosessene i klasserommet, og som i tillegg hadde tegnspråk-/NMT-kompetanse, var et godt utgangspunkt for å differensiere opplæringen innenfor fellesskapet. Det samme gjorde hørende elever med relativt høy tegnspråk/NMT-kompetanse. Likevel var det enkeltelever, eller små grupper av elever, hørende så vel som hørselshemmede, som fikk sporadiske eller ukentlige faste økter tilrettelagt utenfor klassefellesskapet. For hørende fremmedspråklige elever kunne det f.eks. være nyttig med gjennomgang av begreper og fagstoff utenfor klassefellesskapet sammen med en eller flere hørselshemmede elever.

Det overordnede målet med å tilrettelegge opplæring for elever utenfor klassefellesskapet, var å legge til rette for likeverdighet, økt deltakelse og faglig utbytte innenfor fellesskapet. Gode og trygge klassemiljø med fokus på tilhørighet for alle, var et godt utgangspunkt for også å legge til rette for opplæring utenfor fellesskapet. Dette ble gjort uavhengig av elevenes hørselsstatus.

Tegnspråk eller NMT – hørende elever

Med lærere som rollemodeller, og som skapte forventninger til hørende elever om å bruke tegnspråk/NMT, ble det etablert rutiner relatert til kommunikasjonen i klasserommet. Rutinene var bl.a. knyttet til ulike samhandlingssituasjoner, antall hørende kontra hørselshemmede i en samhandlingssituasjon, samt hørselshemmede elevers hørselsutbytte.

I «klasseromsundervisning» var det klare forventninger om at hørende elever skulle bruke NMT kombinert

med mikrofon/teleslynge. Elevene satt da i en formasjon som gjorde at de hørselshemmede elevene så sine medelevers ansikter. Helt unntaksvis var det hørende elever som vegret seg for å bruke tegnspråk/NMT, og da formidlet en av lærerne det eleven sa enten på tegnspråk eller NMT.

Arbeidsformer som forutsatte samhandling mellom elevene og bidro til at elevene kunne ta del i hverandres læring, ble hyppig benyttet. Det kunne være arbeidspår, verkstedpedagogikk, stasjonsarbeid, lesegrupper o.l. I begynnelsen av skolesamarbeidet satte lærerne sammen grupper med utgangspunkt i de hørende elevenes tegnspråk-/NMT-kompetanse. Etter hvert som de hørende elevene lærte tegnspråk, ble andre kriterier avgjørende for gruppesammensetningen.

I samhandlingssituasjoner der det var flest hørselshemmede elever, ble det vanligvis benyttet tegnspråk, men når det var flest hørende elever, benyttet man vanligvis NMT. Hvem den/de hørselshemmede eleven(e) var, relatert til hørselsutbytte, kunne også påvirke om tegnspråk eller NMT ble benyttet. Rutiner for veksling mellom tegnspråk og NMT ble automatisert hos flere av de hørende elevene, og innebar at de benyttet tegnspråk til elever som kun benyttet tegnspråklige ytringer, og NMT til elever som brukte både tegn og tale i sine ytringer.

Hørselshemmede elever som skal ha opplæring etter § 2-6 er en elevgruppe i endring. Mange flere enn tidligere utvikler nå talespråk. Disse elevene benytter ofte ikke tegn selv i kommunikasjon med hørende elever, men har behov for at andre benytter tegnspråk/NMT overfor dem. Erfaringsmessig var det en fordel for disse elevene å være en del av et miljø med flere hørselshemmede elever, hvor visuell kommunikasjon kombinert med talespråk var en naturlig del av hverdagen.

Flere hørende elever utviklet et flytende tegnspråk, men det var også elever som syntes det var utfordrende å bruke tegn. De elevene som var mest sammen med hørselshemmede elever i ustrukturerte aktiviteter, var også de som var mest interessert i tegnspråk og tilegnet seg det raskest. Vi erfarte også at hørende elever som hadde felles skolefaglige interesser med hørselshemmede elever, utviklet gode ferdigheter i tegnspråk med utgangspunkt i faglig samhandling.

... kompetanse i tegnspråk var et godt utgangspunkt for en felles funksjonell kommunikasjon.

I friminuttene var det fellesaktiviteter som både aktivitets- og kommunikasjonsmessig involverte både hørende og hørselshemmede elever, men det var ikke uvanlig at hørselshemmede elever søkte sammen, på samme måte som hørende gjorde det. Den tendensen økte med elevenes alder. Hørende elever som ikke hadde hørselshemmede elever i klassen, kunne være ivrige etter å få brukt det de lærte av tegnspråk og oppsøkte hørselshemmede elever i friminutter og andre frie fellesaktiviteter.

Det var ikke til å unngå at det var relativt høye forventninger til at hørende elever, gjennom å lære tegnspråk og å praktisere tegnspråk/NMT, skulle bidra til inkludering av hørselshemmede elever gjennom et kommunikasjonsmessig fellesskap. De hørende elevene ble derfor viet mye oppmerksomhet med tanke på å etablere og opprettholde en positiv holdning til visuell kommunikasjon, bl.a. via systematisk innhenting av informasjon ved ulike sider ved skolehverdagen.

Gausenskolene hadde flere hørselshemmede lærere og lærlinger som benyttet tegnspråk og NMT, og som spilte en viktig rolle i skolehverdagen. De var populære blant elevene, og fungerte som gode språkmodeller både for hørende og hørselshemmede elever. Foreldres positive holdning til samarbeidet, som etter hvert endret seg fra glede over at den kommunale skolen ikke ble nedlagt, til en positiv holdning med blant annet rot i at elevene lærte tegnspråk, var også en faktor som bidro til å opprettholde elevenes motivasjon og positive holdning relatert til tegnspråk.

Hørende elevers erfaringer

Men hvordan opplevde hørende elever å være en del av en skole med stor oppmerksomhet på tilrettelegging for likeverdig deltakelse for hørselshemmede elever? – Snittresultater fra spørreundersøkelser gjennom fem års skoledrift viser at ca. 65 % av elevene i 1. og 2. klasse hadde positiv holdning til å lære og å bruke tegnspråk/NMT, ca. 20 % hadde nøytral holdning og ca. 15 % hadde negativ holdning. Av elevene i 3.- 7. klasse hadde ca. 70 % positiv holdning og ca. 30 % negativ holdning. Jentenes besvarer var gjennomgående mer positive enn guttenes, uansett alder. Elever i klasser uten hørselshemmede elever,

var noe mer positive når de kom på mellomtrinnet, enn elever i klasser med hørselshemmede elever (Dahl, 2006–2011, upublisert)

Systematisk kartlegging av elevenes valg av medelever de ønsket å samhandle med i tilrettelagte og frie aktiviteter, viste at hørselshemmede hyppigst valgte hørselshemmede og hørende hyppigst valgte hørende. Hørselshemmede valgte oftere hørende enn motsatt, noe som var naturlig ut fra andel hørselshemmede på ca. 10 %. Kartleggingen viste også gjensidige valg mellom hørende og hørselshemmede elever i begge tilfeller (Dahl, 2006–2011, upublisert).

Erfaringer fra fellesaktiviteter for kommunens grunnskoler og fra leirskoleopphold, viste at flere hørende elever ved Gausenskolene, i møte med elever fra andre skoler, var stolte over å kunne tegnspråk. De brukte tegnspråk/NMT aktivt og tolket samhandling mellom hørselshemmede elevene og hørende elever fra andre skoler.

Aas (2014) masterstudie omhandler syv års klassefellesskap i den eneste klassen ved Gausenskolene hvor samtlige hørselshemmede elever kun benyttet tegnspråklige ytringer, og hvor det stiltes høye krav til hørende elever om å benytte tegnspråk for å oppnå god samhandling. Studien viser at særlig minoritetsspråklige elever hadde en mer positiv holdning til å gå i en klasse hvor mye av opplæringen ble gitt på tegnspråk/NMT. De gav uttrykk for at de profitterte på denne typen opplæring, at det bidro til at fagstoff ble mer forståelig og at de lærte norsk raskere.

En del elever med majoritetsbakgrunn kunne derimot oppleve opplæringen som utfordrende. Noe av utfordringen mente de lå i opplevelsen av ikke alltid å ha stort nok tegnforråd til å få sagt det de egentlig ville. Denne utfordringen ble større jo høyere opp i klassene de kom. Studien viser også at noen hørende elever mente de var mer aktive i timene når de hørselshemmede elevene ikke var til stede. De fleste elevene opplevde det likevel som positivt at de fikk en felles funksjonell kommunikasjon hvor alle kunne delta, men at bruk av NMT eller tegnspråk i større grad ble ivarettatt i klasserommet enn i friminuttene. Elever som var mest interesserte i å lære og å bruke tegnspråk, hadde større sosial omgang med de hørselshemmede elevene enn de øvrige elevene. Funnene er interessante til tross for at de hørselshemmede elevene i denne klassen er lite represen-

tative for de fleste av dagens § 2-6-elever, som i større grad bruker både talespråk og tegnspråk.

Avsluttende betraktninger

Salamanca-erklæringen (UNESCO, 1994), som Norge vedtok i 1994, legger vekt på at alle har rett til opplæring i et inkluderende læringsmiljø, og presiserer at mennesker med funksjonsnedsettelse skal ha mulighet til vekst, deltakelse og utvikling på lik linje med andre. Erfaringer fra Gausenskolene tilsier at Salamanca-erklæringens intensjoner kan ivaretas gjennom etablering av et inkluderende læringsmiljø som gir et likeverdig utgangspunkt for relasjonsbygging, læring og mestring innenfor fellesskapet i «skolen for alle» uavhengig av hørselsstatus. Våre erfaringer tilsier imidlertid at dette krever:

- skoleledere som kontinuerlig setter inkluderende skolekultur øverst på agendaen
- likeverdig tolærersystem med motiverte lærere som forfekter inkluderende holdninger
- lærere med høy hørselsfaglig og tegnspråklig kompetanse
- hørselshemmede lærere som er tegnspråkbrukere
- hørende elever som har tegnspråk på timeplanen og benytter tegnspråk/NMT i læringsmiljøet
- foreldre/foresatte som formidler positive holdninger relatert til skolens læringsmiljø

De hørselshemmede elevene ved Gausenskolene skulle ha opplæring både i og på tegnspråk, i tråd med § 2–6. Dette var ikke enkelt å få til kombinert med høye forventninger til likeverdig deltakelse innenfor fellesskapets rammer. Opplæring i tegnspråk ble ivaretatt ved at den ble gitt i grupper bestående av hørselshemmede elever. Opplæring på tegnspråk derimot, måtte delvis vike plassen for deltakelse i fellesskapet hvor lærere og hørende elever vekslet mellom tegnspråk og NMT kombinert med hørselsteknisk utstyr for elever med ci/høreapparat. Det bidro til å gi de hørselshemmede elevene gode og varierte samhandlingsmuligheter som utgangspunkt for relasjonsbygging, læring og mestring. I Hendar (2012) sin rapport om skoleprestasjoner for hørselshemmede elever, underbygges disse funnene, og rapporten konkluderer med at skole-

resultatene sannsynligvis vil bedres ved større mulighet for deltakelse og kommunikasjon i læringsfellesskapet. Vår erfaring er at skolen også hadde et godt etablert tegnspråklig miljø, hvor voksne tegnspråkbrukere spilte en viktig rolle som språkmodeller for hørselshemmede og hørende elever og hørende ansatte.

Lista ble på mange måter lagt høyt ved Gausenskolene, og erfaringen er at den (faktisk) måtte legges høyt om vi skulle være i nærheten av å lykkes. Det er derfor nærliggende å stille spørsmål ved om det er realistisk å forvente at nærskoler, som har en hørselshemmet elev, er i stand til å etablere og opprettholde den kompetansen som kreves for å tilrettelegge for likeverdig deltakelse for den aktuelle elevgruppen innenfor fellesskapet i «skolen for alle». At klasser ved Gausenskolene med flere enn én hørselshemmet elev, som kan sidestilles med den tidligere omtalte co-enrollment-modellen, lyktes bedre med tilretteleggingen enn klasser med en hørselshemmet elev, er også en indikasjon på at nærskoler står overfor store utfordringer relatert til tilrettelegging for denne elevgruppen.

Nærskoleprinsippet er viktig, men likevel ønsker vi å slå et slag for kommunale/interkommunale skoler som gir opplæring til mer enn en hørselshemmet elev – skoler som har hørselsfaglig- og tegnspråkkompetanse, hvor hørende elever har tegnspråk på timeplanen. En slik løsning vil stille krav til aktørene i læringsmiljøet. Grunntanken med inkludering er jo å gi rom for alle og å ta hensyn til den enkeltes behov. Ifølge Salamanca-erklæringen (UNESCO, 1994), bidrar skoler som har et inkluderende perspektiv også til å bekjempe diskriminerende holdninger og å skape et åpnere samfunn. Her handler det om å se de lange linjene og forstå betydningen av positive og gode erfaringer relatert til det å være en likeverdig del av et inkluderende fellesskap. I tillegg kan det gi økt kunnskap om og forståelse for hverandres egenart, noe som kan skape ringvirkninger i et livsløpsperspektiv for den enkelte.





Liv Synnøve Dahl har akkurat blitt pensjonist, men har arbeidet som seniorrådgiver i Statped. Hun er utdannet allmennlærer, har videreutdanning i audiopedagogikk og tegnspråk samt hovedfag i spesialpedagogikk. Hun har lang og allsidig erfaring fra undervisning og administrering av opplæring for hørselshemmede elever og var prosjektleder for Gausenskolene.



Grethe Kruse Aas arbeider som skolefaglig ansvarlig i Statped. Hun er utdannet førskolelærer med undervisningskompetanse, og har videreutdanning i tegnspråk og master i spesialpedagogikk. Hun har lang erfaring med undervisning av hørselshemmede elever, blant annet som lærer i Gausenskolene.



Nina Skau Høksnes jobber nå som seniorrådgiver i Statped. Hun er utdannet allmennlærer, har videreutdanning i tegnspråk og master i spesialpedagogikk, audiopedagogikk. Hun har lang erfaring med undervisning av hørselshemmede elever og var lærer i Gausenskolene.

REFERANSER

- ANTI, S.D., STINSON M.S. & GAUSTAD M.G.** (2002). Developing Membership in the Education of Deaf and Hard-of-Hearing Students in Inclusive Settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(3), s. 246–248.
- BJØRNDAL, P.B., OHNA, S.E. & DAHL, L.S.** (2013). *Historien om Nedre Gausen – fra taleskole for døvstumme til kompetansesenter for hørselshemmede*. Holmestrand: Statped.
- BOOTH, T. & AINSCOW, M.** (2002). *Index for inclusion – Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Center for Studies on Inclusive Education.
- DAHL, L.S.** (2006–2011). Upublisert dokumentasjon av ulike sider ved Gausenskolene. Holmestrand.
- HENDAR, O.** (2012). *Elever med hørselshemming i skolen. En kartleggingsundersøkelse om læringsutbytte*. Oslo: Skådalen kompetansesenter.
- HØKSNE, N.S.** (2013). *Realisering av Opplæringslovens § 2-6. En kvalitativ studie av fire læreres erfaringer med realisering av § 2-6 på mellomtrinnet*. Masteroppgave i spesialpedagogikk. Trondheim: NTNU Dragvoll.
- IMSEN, G.** (2006). *Læreren verden – Innføring i generell didaktikk* (3. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- KREIMEYER K.H., CROOKE, P., DRYE C., EGBERT V. & KLEIN B.** (2000). Academic and Social Benefits of a Co-enrollment Model of Inclusive Education for Deaf and Hard-of Hearing Children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(2). s. 174–185.
- LUNDH, L., HJELMBREKKE, H. & SKOGDAL, S.** (2014). *Inkluderende praksis. Gode erfaringer fra barnehage, skole og fritid*. Oslo: Universitetsforlaget.

MELD. ST. 18 (2010–2011). *Læring og fellesskap*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

MELD. ST. 35 (2007–2008). *Mål og mening*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

NERVIK, E. (2009). To språk for barn med hørselstap. I: A. Lyngvær Hansen, N. Garm & E. Hjelmervik (red.). *Hørsel-språk og kommunikasjon*. s. 55–63. Statped skriftserie nr. 70. Trondheim: Møller kompetansesenter.

OPPLÆRINGSLOVEN (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. <http://www.lovdato.no>.

PATRICHARD, P. & ZHAL, T.S. (2013). *Veien til en bimodal tospråklighet hos døve og sterkt tunghørte barn og unge*. 2. utg. Oslo: Statped.

POWERS, S. (2002). From concepts to Practice in Deaf Education: a United Kingdom Perspective on Inclusion. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(3). s. 230–243.

PUTNAM, J.W. (1998). *Cooperative learning and strategies for inclusion*. Baltimore, P.H. Books publishing.

SIMONSEN, E., KRISTOFFERSEN, E. & HJULSTAD, O. (2009). *Hva skjer i klasserommet? Rapport fra prosjektet Inkluderende opplæring av barn med cochleaimplantat – en oppfølgingsstudie*. Skådalen publication. series No. 28. Oslo: Skådalen kompetansesenter.

ST.MELD. NR. 14 (2003–2004). *Om opplæring for hørselshemmede*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

TILLER, T. (2006). *Aksjonsforskning*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.

WENGER, E. (1998). *Communities of practice – Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press. www.sansetap.no

UNESCO. (1994). *Statement and Framework for Action on Special Needs quality*. Salamanca, Spain, 7–10. juni 1994. United National Educational, Scientific and Cultural Organization.

AAS, G.K. (2014). *Kommunikasjon og samhandling: hørende elevers opplevelse av undervisning i et tospråklig opplæringsmiljø sammen med døve elever*. Masteroppgave i spesialpedagogikk. Høgskolen i Buskerud og Vestfold.

SPESIALPEDAGOGIKK

Nå har vi
67.000
lesere!

(Kantar TNS 2017)

spesialpedagogikk 0617

04

Like spesialpedagogikk?

20

Spesialpedagogikk og

arbeidsforhold

56

Ansvaret i spesialpedagogikk



spesialpedagogikk 0517

12

Kvalitet og profesjonell

arbeidsforhold

28

Om spesialpedagogikk

og arbeidsforhold

36

Spesialpedagogikk



spesialpedagogikk 0417

04

Kvalitet og profesjonell

arbeidsforhold

28

Om spesialpedagogikk

og arbeidsforhold

36

Spesialpedagogikk



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 forskingsresultater 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
- 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: 13.000,-
eks. mva.**

*(Ordinær pris
kr 16.000
- 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

Jenter og kvinner med høytfungerende autisme i ungdoms- og voksen-alderen

Kognitive og sosiale problemer og kamuflering av autismen

Fordi autismen kommer noe annerledes til uttrykk hos jenter/kvinner enn hos gutter/menn, kan fagfolk ha vansker med å identifisere den. I denne artikkelen rettes søkelyset mot jenter og kvinner med en høytfungerende autismspekterdiagnose (ASD). Den siste tids undersøkelser av kvinner med ASD kan gi fagfeltet ny og verdifull kunnskap.

AV NILS KALAND

Jenter /kvinner med høytfungerende ASD kan ha betydelige problemer med å kommunisere og samspille sosialt, men har intellektuelle ferdigheter innenfor normale variasjoner. De gjør ofte lite av seg og kan være skoleflinke. Mange jenter/kvinner med ASD kamuflerer symptomene sine ved å prøve å kopiere «normal» atferd, og dette koster krefter og skaper angst.

Autismspekterdiagnoser (ASD) er atferdsmessig definerte utviklingsforstyrrelser med en tidlig debut. Det som karakteriserer personer med ASD, er en kvalitativ svikt når det gjelder sosial kommunikasjon og samspill, sosial-emosjonell gjensidighet og verbal og nonverbal kommunikasjon. Personer med ASD har også vansker når det gjelder mental og atferdsmessig fleksibilitet, og mange motsetter seg forandringer i hverdagen. De fleste med ASD har uvanlige

og smale interesser, og mange med ASD har motoriske vansker og problemer med å prosessere sensoriske stimuli (APA, 2013; WHO, 1993).

Tilstander innenfor ASD er i stor grad genetisk betinget (Sanders mfl., 2015; Tick, Bolton, Happe, Rutter & Rijdsdijk, 2016). Miljømessige forhold spiller også en betydelig rolle for utvikling av ASD, idet gener og miljømessige faktorer synes å samspille (Mandy & Lai, 2016). Nyere populasjonsstudier av forekomst av ASD viser en forekomst på rundt 1 prosent, (Brugha mfl., 2011), og enda høyere i enkelte studier (Idring mfl., 2015; Kim mfl., 2011) og hos de med moderat til sterk psykisk utviklingshemning (Brugha mfl., 2016). Estimer for generell kjønnsratio er på rundt 3.5:1 (Klin, Volkmar, Sparrow, Cicchetti, & Rourke, 1995; Rutherford mfl., 2016; Van Wijngaarden-Cremers mfl., 2014).



Mange jenter/kvinner med ASD kamuflerer symptomene sine ved å prøve å kopiere «normal» atferd.

Det at flere gutter enn jenter utvikler en autistisk tilstand, har generert en hypotese om at jenter trenger større belastninger eller skader i hjernen enn gutter for å få den samme alvorlighetsgraden av autistiske symptomer (Murphy, Beecham, Craig & Ecker, 2011). For å teste denne hypotesen ble 3842 britiske og 6040 svenske, toeggede tvillingpar undersøkt. Forskerne konkluderte med at kjønnet «beskytter» jenter mot å utvikle autisme (Robinson, Liechtenstein, Anckarsäter, Happé & Ronald, 2013). Andre forklaringer på dette forholdet er at overvekten av gutter som får en ASD-diagnose, har å gjøre med at autismen er en ekstrem manifestasjon på den mannlige hjernen (Baron-Cohen mfl., 2011; Tan mfl., 2015), dvs. at menn fra naturen av er spesifikt utsatt for å utvikle ASD.

På overflaten kan forholdsvis høytfungerende jenter/kvinner med ASD fungere tilsynelatende godt. Den uheldige virkningen av det kan være at de neglisjeres og går under radaren – og forblir uidentifisert. De diagnostiske kriterier er dessuten i stor grad rettet mot hvordan ASD fremstår hos gutter/menn. Ifølge Brugha og medarbeidere (2016) innebærer det at dagens diagnostiske instrumenter ikke er godt nok justert for effektivt å fange opp jenter/kvinner med ASD.

Tre nyere studier av jenter/kvinner med ASD

Denne artikkelen er hovedsakelig basert på tre nyere kvalitative studier av høytfungerende jenter/kvinner med ASD, samtlige foretatt i Australia. Det disse studiene har til felles, er at det dreier seg om problemer som jenter eller kvinner med ASD opplever i oppveksten og voksne år. I den første studien undersøkte Cridland, Jones, Caputi og Magee (2014) jenter med ASD og følgene av at de fikk en sein diagnose, vansker i sosialiseringen med vanlige jenter/kvinner, kjønnsspesifikke problemer og problemer med hensyn til seksualitet.

I de to andre studiene ble lignende problemstillinger studert hos henholdsvis 82 kvinner med ASD (18 til 64 år) (Baldwin & Costley, 2016) og 14 unge kvinner med ASD (18 til 35 år) (Bargiela, Steward & Mandy, 2016).

Cridland og medarbeidere (2014) gjennomførte en multiple-case-studie for å samle data fra tre mor-datter-dyader, pluss informasjon fra to mødre – en metode

som gir muligheter for dybdeundersøkelser av deltakerne. Forskerne brukte semistrukturerte intervjuer i de tre mor-datter-dyadene og belyste en rekke temaer som dekket fysiske, emosjonelle, sosiale og seksuelle områder av særlig relevans for 12-17-årige jenter med ASD.

Baldwin og Costley (2016) gjennomførte en survey av 82 kvinner med ASD, der 81 prosent hadde diagnosen Asperger syndrom, 17 prosent hadde autismediagnose og 2 prosent hadde atypisk autisme. Det fremgår av kvinnenenes egne kommentarer at de mente livene deres i mange henseender kunne ha blitt mye lettere om de hadde fått diagnosen tidligere, slik at de kunne ha fått mer hjelp og støtte i oppveksten og inn i voksenlivet.

Bargiela og medarbeidere (2016) fulgte opp 14 kvinner med ASD i alderen 18–35. De fleste av disse kvinnene hadde blitt diagnostisert da de var i tjueårene. I intervjuene som forskerne gjorde med dem, kom det frem hvordan atferden deres var vanskelig å tolke for fagfolk. Kvinnene fortalte blant annet om at de ble misforstått og ofte dårlig behandlet på skolen, om de kognitive strategiene de utviklet, og om konflikten de opplevde mellom en identitet som mennesker med autisme versus en tradisjonell feminin identitet.

Jenter med ASD i ungdomsalderen

Nedenfor presenteres noen relevante tema i Cridland og medarbeideres (2014) studie av jenter med ASD, særlig der mødrene deres forteller om problemene som jentene hadde i samspill med andre, «vanlige» jenter og med det å få en diagnose. (Sitatene som refereres i artikkelen, er oversatt til norsk av artikkelforfatter).

Fagfolk vegrer seg mot å stille en autismediagnose

Mange fagfolk (barneleger, psykologer, psykiatere og andre) skal ha vært tilbakeholdne med å stille en formell ASD-diagnose. Det resulterte i en sein diagnose for jentene, og man mente det fikk negative følger for dem. De gav selv uttrykk for hvor tøft det hadde vært å vokse opp med ASD. Mange av dem følte at de hadde blitt neglisjert og hundset av personer som hadde liten innsikt i funksjonshemningen deres. Mødrene bekreftet dette og beskrev hvor utfordrende det hadde vært å få en diagnostisk utredning

av døtrene deres med en mulig ASD. Dette hadde sammenheng med at jentene kamuflerte vanskene sine og imiterte andre menneskers sosiale atferd. Slik virket de mer «normale», og det gjorde at mange fagfolk feiltolket dem:

Jeg har alltid visst at hun hadde et problem, men ingen ønsket å sette en merkelapp på henne, gi det et navn og bekrefte at hun hadde ASD. Hun fikk diagnosen først da jeg begynte å presse hardere på om at hun virkelig hadde et problem.

Mødrene mente at døtrene deres gikk glipp av tidlig intervensjon, samtidig som de ble hensatt til å leve med andre menneskers ofte manglende innsikt, som kunne få uheldige følger. En mor uttalte:

Før datteren vår fikk diagnosen, var livet vårt et helvete. Vi visste at hun hadde problemer, men vi hadde ingen diagnose, og det var virkelig vanskelig å arbeide med lærerne. Hun byttet skole, særlig fordi ledelsen på skolen mente hun var så vanskelig. Vi ble isolert fra hele lokalsamfunnet, fordi folk så på oss som dårlige mennesker og på henne som en umulig unge.

Når datteren hadde blitt diagnostisert, opplevde foreldrene at de fikk en beskjeden oppfølging i starten; de måtte klare seg selv som best de kunne. En mor opplevde den diagnostiske prosessen slik:

Se her er diagnosen din, see you later! Vi ble overlatt til oss selv ... Man gikk inn i sørgespross like etter diagnosen og tenkte ikke lenger klart og visste ikke hvor man skulle starte ... Vi greide ikke å ta alt dette alene – på grunn av kaoset i hjernen etter nettopp å ha fått diagnosen. Det var overveldende.

Kompleksiteten i jenter med ASD og deres relasjoner i ungdomstiden

En av jentene med ASD beskrev sine negative erfaringer med å prøve å utvikle vennskap med en vanlig elev:

Fordi jeg har en funksjonshemning, overså de meg, eller de plukket på meg og mobbet meg utelukkende på grunn av funksjonshemningen min. Det var vanskelig, og verst var de mest populære jentene. Så snart de hørte at jeg hadde en funksjonshemning, ville de ikke høre på meg.

De fem mødrene i Cridland og medarbeideres studie (2014) beskrev vanskene som døtrene deres hadde med å etablere og beholde vennskap med vanlige jenter. Noen av jentene med ASD var imidlertid uinteressert i å utvikle relasjoner til andre mennesker. Her er noen av mødrenes uttalelser:

Hun hadde flere vennskap, men så gikk de i oppløsning. Som yngre jente kunne hun leke med andre, jeg vet ikke om hun lærte det fra å se på de andre ... men mellom fire- og seksårsalderen gikk det dramatisk tilbake med lekeaktivitetene hennes. Hun oppfattet ikke hva andre forventet av henne, og hun visste ikke hvordan hun skulle ta tur i samtaler.

Hun er på mange måter en "loner". Å være en tenåring og være ute med venner det har ikke skjedd enda. Ungdommer med ASD blir neglisjert av jevnaldrende og overlatt til seg selv. De blir hundset fordi ungdomsalderen for jenter dreier seg så mye om å passe inn.

Jenter er så vennlige. Jeg tok henne med på kino for noen måneder siden ... og disse jentene sto der og lo av henne. Hannah skjønnte ikke hva som foregikk, men det gjorde jeg. Jeg tror jenter har så store forventninger innenfor deres egen lille sosiale gruppe – ja du vet hvordan de omfavner hverandre, klemmer hverandre. Hannah kan ikke gjøre disse tingene ... Så hvis man ikke kjenner reglene, hvordan skal man da overleve i en slik boble?

Cridland og medarbeidere (2014) understreker at jenter med ASD som får en sein diagnose, opplever betydelige vansker når det gjelder samspill med andre, vanlige jenter. Hadde de blitt diagnostisert tidligere, kunne de fått hjelp i form av tidlig intervensjon. De ville også fått en erkjennelse av at de slet med spesifikke, kognitive problemer. Disse tankene er også fremtredende i de to neste studiene av kvinner med ASD.

Fra unge til voksne kvinner med ASD

I den andre undersøkelsen som skal refereres, undersøkte som nevnt Baldwin og Costley (2016) 82 kvinner med ASD, der 81 prosent hadde diagnosen Asperger syndrom, 17 prosent hadde autismediagnose og 2 prosent hadde diag-

nosen atypisk autisme. Kvinnene, som var i alderen 18–64 år, hadde blitt diagnostisert med høytfungerende ASD da de var 18 år eller eldre (gjennomsnittlig: 25 år), og de var ikke psykisk utviklingshemmet i tillegg til autismen, dvs. at de hadde IQ-verdier på 70 eller mer.

En analyse av kvinnenes åpne kommentarer viste, i likhet med de i Cridland og medarbeideres (2014) studie, at deltakerne kunne fått det så mye lettere i livet om de hadde fått diagnosen tidligere, slik at de på den måten kunne fått hjelp og støtte i hverdagen. Kvinnenes egne uttalelser vitner om hvor tøft det kan være å vokse opp som ung kvinne med ASD, og hvor lite hjelp og støtte det var å få. De hadde blitt neglisjert og hundset av andre mennesker, og mange fagfolk syntes å ha for liten innsikt i deres spesifikke funksjonshemming. Nedenfor presenteres noen problemområder som kvinnene opplevde som særlig vanskelige. Disse omfattet å ikke bli forstått, utfordringer i forbindelse med utdanning, arbeid, helse og sosiale erfaringer.

Problemer med å forstå og å bli forstått

En gjenganger hos kvinnene i Baldwin og Costleys (2016) undersøkelse var sosiale forståelsesproblemer, og uttalelsene fra flere av kvinnene vitner om dette:

Det var ikke før i videregående skole at det ble antydnet at jeg kanskje hadde Asperger syndrom. Spesialisten jeg oppsøkte insisterte på at det ikke var tilfellet. Han betraktet det som en konformistmerkelapp for eksentrikere, og han mente at han gjorde meg en tjeneste (ved ikke å diagnostisere meg). Jeg fortsatte på videregående uten noen relevant støtte. Det er faktisk bare dette året på universitetet at jeg fikk en diagnose og skikkelig hjelp (s. 487).

Flere av kvinnene rapporterte om sensoriske prosesseringsproblemer som hypersensibilitet overfor lys, lyd og fysisk berøring. Hos en minoritet fant man også tvangslidelse og perfektjonisme (Baldwin & Costley, 2016).

Utfordringer i forbindelse med skolen

82 prosent av kvinnene i Baldwin og Costleys (2016) studie rapporterte at de hadde fullført 12 års utdanning eller et tilsvarende utdanningsløp. Noe under halvparten av kvinnene var under utdanning på den tiden da denne

studien pågikk. Halvparten av kvinnene svarte bekreftende på spørsmålet om de hadde vansker relatert til læring, og vel halvparten svarte at de hadde problemer med oppmerksomhet og konsentrasjon. Dårlig konsentrasjon gjorde at mange av dem slet i lærings- og undervisningssituasjoner. Dessuten hadde de vansker med å forstå komplekst og tvetydig språk og med å lytte og gjøre notater samtidig. De hadde også vansker med å organisere seg, særlig med å nå fram til møter i tide, lese til eksamen og greie selve eksamenen.

Knappt halvparten av kvinnene hadde opplevd mangel på hjelp og støtte som noe av det mest negative som skjedde på skolen. Lærerne betraktet mange av dem som «annerledes», men fordi mange var skoleflinke, ble vanskene deres ofte oversett. Noen av deltakerne responderte slik:

Lærerne merket seg at jeg var litt merkelig, men de fant aldri ut at jeg hadde Asperger syndrom.

Da jeg fortalte lærerne at jeg hadde et problem med å lære, lo de av meg.

Jeg hadde åpenbart alvorlige læreproblemer ..., men jeg gjorde det bra, så de maste på meg og bad meg prøve hardere.

Kvinner med ASD og arbeid

Vel 60 prosent av kvinnene med ASD i Baldwin og Costleys (2016) studie hadde et betalt arbeid å gå til på den tiden undersøkelsen ble gjennomført, hvorav 40 prosent arbeidet fulltid og 60 prosent deltid. De fleste arbeidet i serviceyrker som kontor og administrativt arbeid, profesjonsyrker, samt tekniske yrker og handel. Over halvparten av kvinnene hadde utdanning som gjorde dem overkvalifisert for det arbeidet de utførte. De følte ikke at de fikk brukt evnene sine på arbeidsplassen. På samme måte som når det gjaldt utdanning, oppfattet de at kunnskapene og ferdighetene de hadde, ble neglisjert eller nedtonet på arbeidsplassen. Her er noen responser:

Selv om jeg er smartere enn mange andre og har en svært høy IQ, blir jeg behandlet som en idiot. Jeg misliker at folk tror jeg er en sekretær, og at de ikke kjenner til min vitenskapelige status.

Hadde de blitt diagnostisert tidligere, kunne de fått hjelp i form av tidlig intervensjon.

Jeg sliter med å forstå hva jeg gjør feil og hvorfor mine ferdigheter ikke verdsettes når jeg ofte gjør oppgavene på en bedre måte enn mine kolleger.

Helserelaterte problemer

Foruten de kognitive problemene var stress og angst svært vanlig blant kvinnene i Baldwin og Costleys (2016) studie. Deltakerne rapporterte om en høy forekomst av mentale helsebekymringer, idet mer enn 80 prosent svarte at de hadde psykiske problemer som angst eller depresjon. Tre av fire svarte at de på nåværende tidspunkt trengte profesjonell hjelp for de psykiske helseproblemene sine.

De vanligste medisinske helseproblemene var mage-, tarm- og søvnproblemer. Nyere undersøkelser viser at personer med ASD, og det gjelder begge kjønn, viser at de er betydelig overrepresentert når det gjelder problemer relatert til medisinsk og psykisk helse (Croen mfl., 2015; Fortuna mfl., 2016; Hofvander mfl., 2009; se også Kaland, 2017). Med hensyn til medisinske sykdommer rapporteres det at kvinner med ASD er mer sykelige enn menn når det gjelder allergier, astma, epilepsi, diabetes, fedme og slagtilfeller (Croen mfl., 2015; Fortuna mfl., 2016; Jones mfl., 2016). Derimot er menn overrepresentert når det gjelder mage-/tarmforstyrrelser og autoimmune sykdommer, dvs. at antistoffer retter seg mot eget vev (Croen mfl., 2015).

Sosiale erfaringer

På spørsmålet om hvor tilfredse de var med livet nå, svarte en majoritet at de var svært tilfredse eller ganske tilfredse. Vel en tredjedel av dem sa at de ønsket å bli mer involvert i sosialt liv, i en gruppe eller en klubb. Noen ønsket å ha en gruppe venner, en mentor eller en bekjent (Baldwin & Costley, 2016).

Derimot sa en tredjedel av kvinnene at de foretrakk å være alene fremfor å være sammen med andre. Av de kvinnene som ikke levde i et forhold, ønsket over halvparten mer støtte til å lære seg mer om dating og forhold til andre mennesker, og rundt 20 prosent av kvinnene nevnte forhold og giftermål som ett av de største ønskene de hadde for fremtiden. Flere hadde ønske om å få lære mer om måter å kommunisere på. De mente at slik trening ville gjøre det mulig for dem å forholde seg til andre på måter som ble oppfattet som mer sosialt passende.

14 unge kvinner med ASD

I den tredje undersøkelsen fulgte som nevnt Bargiela, Steward og Mandy (2016) opp 14 kvinner med ASD i alderen 22 til 30 år. De fleste kvinnene hadde blitt diagnostisert da de var mellom 20 og 30 år. Bargiela og medarbeidere (2016) identifiserte fire hovedtemaer. Her vil man finne likhetspunkter med Baldwin og Costleys (2016) og Cridland og medarbeideres (2014) studier, for det som ofte går igjen i disse undersøkelsene, er hvordan personer med ASD har vansker med å forstå sosiale koder. Kvinnene selv og/eller deres pårørende hadde mistanke om at de slet med en autistisk tilstand, men fagfolk hadde ofte avvist dette. Da de endelig ble henvist til en diagnostisk utredning, var de voksne, slik tilfellet er for mange med ASD (Lai & Baron-Cohen, 2015). I tillegg til helseproblemer og problemer med identitet hadde mange av kvinnene opplevd å bli misbrukt seksuelt.

De fire hovedtemaene hos Bargiela og medarbeidere (2016) var at man blir fortalt at man ikke er autistisk, man later som man er normal, man benytter passiv versus naturlig selvhedding og at man etablerer en identitet som kvinne med ASD.

«Du er ikke autistisk»

Dette temaet i Bargiela og medarbeideres (2016) studie omfattet erfaringer som kvinnene gjorde med hensyn til å bli ignorert eller misforstått. De fleste deltakerne kommenterte at fagfolk som behandlet dem, ikke hadde hatt mistanke om at symptomene deres kunne være relatert til ASD. En av kvinnene skrev:

Etter fire til fem år med behandling av depresjon og angst og år med samtalerapi, var det ingen som noen gang nevnte muligheten for at jeg kunne ha noe mer enn en depresjon.

Deltakerne i Bargiela og medarbeideres (2016) undersøkelse antydte at det rådet en stereotyp forståelse av at alle med ASD hadde alvorlige og påfallende sosiale og kommunikative problemer. I tillegg til fagfolks motvilje mot å diagnostisere høytfungerende kvinner med samspillsproblemer, førte dette til at mange kvinner forble udiagnostiserte. Også lærere feiltolket kvinnenes atferd, og noen av lærerne mente de var late, ja til og med uforskammet.

... mange fagfolk syntes å ha for liten innsikt i deres spesifikke funksjonshemming

Jeg ble anklaget for å være uforskammet når jeg ikke hadde noen intensjon om å være det. Læreren sa at jeg ikke prøvde hardt nok, og at jeg tok opp tiden hans.

Å late som man er normal

Ifølge Bargiela og medarbeidere (2016) bar flere av disse kvinnene en maske. De lærte sosial atferd og sosiale strategier gjennom å se på skuespill på TV, lese bøker og magasiner og lære om kroppsspråk, spesielle fraser og ansiktsuttrykk – for å kunne etterligne andre og for å takle ubehagelige situasjoner. For flere av kvinnene kunne prisen for kamufleringen bli høy i form av angst og depresjon.

De fleste kvinnene i denne undersøkelsen sa at de var i barne- og ungdomsårene, oppdaget ikke lærerne at de hadde vansker. De jevnaldrende barna fornemmet imidlertid at de slet med noe. Alle kvinnene opplevde sosialisering i store grupper som svært utfordrende. For å takle utfordringene svarte de med å maskere autismen, eller de antok en bestemt 'personlighet', når de var i spesielle, sosiale situasjoner.

Sosial etteraping var en annen strategi som kvinnene brukte i sosiale situasjoner. Etteraping kom automatisk og ubevisst, mente de, i motsetning til bevisst å kamuflere atferden sin. Noen av kvinnene mente de raskt plukket opp aksenter hos andre mennesker. Til tross for at de hadde tilegnet seg overflatiske tilpasningsstrategier for å takle sosiale situasjoner, hadde noen av kvinnene med ASD kommet til at å etterape andres atferd var en utmattende øvelse. Nesten samtlige av kvinnene rapporterte at de hadde opplevd en eller flere psykiske helseproblemer som angst, depresjon og spiseforstyrrelser. Andre rapporterte at de følte forvirring rundt sin identitet, fordi de lot som de var en annen person enn det de var. Noen hadde handlet så overbevisende "normalt" at de til tider kom i tvil om de virkelig var autistiske.

Fra passiv til naturlig selvhevdende

Mange av deltakerne i Bargiela og medarbeidernes (2016) undersøkelse beskrev erfaringer med mobbing, og de relaterte dette til de autistiske vanskene de hadde. De erfaringene de hadde med mobbing, mente de hadde sammenheng med at de var for passive, og denne passiviteten

kunne medføre at de havnet i tvilsomme og risikable situasjoner. En av deltakerne sa at hun hadde en følelse av å måtte gjøre andre til lags og være glad til. Det var en høy forekomst av sexpress og seksuelt misbruk blant disse kvinnene, og halvparten av tilfellene skjedde i relasjoner:

Jeg følte presset fra samfunnet for å gjøre det, for om man ville være en god venn, var det dette som var forventet av en. Hvis jeg nektet, oppfylte jeg ikke mine forpliktelser.

Mange av deltakerne i Bargiela og medarbeideres (2016) studie gav uttrykk for at de strakte seg langt for å unngå konflikter. De følte seg forpliktet til det etter gradvis å ha blitt trakassert til å ha sex. Tre av kvinnene rapporterte at de hadde blitt voldtatt av ukjente menn.

Mange av kvinnene svarte at de fant det vanskelig å "lese" andre menneskers intensjoner, og de slet med å forstå om en mann var bare vennlig eller seksuelt tiltrukket av en. I motsetning til sine vanlig utviklede medsøstre, som kunne dele informasjon med hverandre, hadde de unge kvinnene med ASD følt seg isolert som tenåringer. Noen av kvinnene sa at deres erfaring med å stadig bli avvist, gjorde dem desperate for å bli sosialt akseptert – og derav mer sårbare.

Kvinnenes usikkerhet med hensyn til sosiale regler ble også nevnt som en medvirkende risikofaktor for å bli misbrukt. Da noen av dem skjønte at de kunne nekte å ha sex, var det fremdeles de som ikke visste at de kunne nekte før det var for seint. Andre snakket om å bli fanget inn i uheldige relasjoner. En av dem sa:

Jeg prøvde stadig vekk å bryte med ham, men hver gang sa han at jeg ikke kjente mine egne følelser. Jeg var helt desperat og følte meg totalt fanget.

Å skape en identitet som kvinne med ASD

Noen av kvinnene i Bargiela og medarbeideres (2016) undersøkelse hadde prøvd å etterkomme de sosialt forventede roller, og flere av dem hadde fått identitetsproblemer. Når de prøvde å spille rollen som hustru eller kjæreste, følte de at det ble galt. Autismen påvirket deres evne negativt til å etablere vennskap, og de hadde vansker med å definere en venn. En annen utfordring som kvinnene erfarte, var at de ikke taklet nyansene i vennskap; det

kunne nemlig oppstå problemer når ens venner hadde andre venner som de ikke likte eller kom overens med. Noen av dem ønsket ikke å dele vennene sine med andre.

Flere av kvinnene reflekterte over sine erfaringer med å prøve å etablere vennskap med vanlige kvinner. De fant blant annet at sladder forekom ofte blant vanlige jenter, og den var vanskelig for dem å håndtere. En av kvinnene husket at hun følte seg ydmyket av en vanlig tenåringsjente, fordi hun skilte seg ut med sin ASD. Derimot følte flere av kvinnene med ASD at det var lettere å pleie vennskap med gutter/menn, fordi guttene/mennene ble oppfattet som mer rett på sak, og det var en kommunikasjonsstil som passet dem bedre.

Noen av kvinnene hadde etablert vennskap online. Vennskap med andre 'Aspie'-kvinner fra et online-forum var særlig verdifullt. En kvinne beskrev sine venner som en gjeng Aspie-kvinner som hun betraktet som sin egen familie. Noen hadde funnet at deres besøk på online-forum hadde økt deres stolthet og selvtillit ved det å ha en diagnose. Noen brukte blogger for å høre andre kvinners historie og dele sin egen. Det resulterte i at de følte seg akseptert og forstått av andre som hadde vært gjennom lignende opplevelser. Denne type kommunikasjon gjorde det lettere for kvinnene med ASD. I vanlig ansikt-til-ansikt-kommunikasjon forventes det at man kan lese kroppsspråk, tolke stemmemelodi og ansiktsuttrykk. Derfor følte disse kvinnene at de kunne uttrykke seg klarere når de skrev til hverandre enn når de sto ansikt til ansikt med andre og måtte takle tidspress og angst.

Kvinnenes interesser syntes å definere deres identitet og ble en viktig del av det å være menneske. Interessene varierte mye, fra dyr til internasjonale båtrace, seksualitet og fysikk til Midtøsten og en rekke andre emner. I stedet for å sverge til de vanlige, sosiale normer som sosiabilitet og det å være mor, formet kvinnene sin identitet gjennom de spesielle interessene sine.

Konklusjon

De tre kvalitative studiene av jenter og kvinner med høytfungerende ASD som er referert i denne artikkelen, bidrar til den stadig økende mengden data om kvinner med ASD og deres erfaringer i oppveksten og i voksne år. Kvinnene

som deltok i disse studiene, var i alderen 12 til 64 år, og de var *ikke* psykisk utviklingshemmet i tillegg til autismen.

Flere av kvinnene i de tre studiene gav til kjenne at de hadde prøvd å kamuflere de autistiske symptomene sine (Attwood, 2006; Bargiela mfl., 2016; Head, McGillivray, & Stokes, 2014; Hull mfl., 2017) for å fremstå sosialt som mest mulig "normale". Dette viste seg å være utmattende i lengden (Baldwin & Costley, 2015; Bargiela mfl., 2016; Cridland mfl., 2014, Holliday-Willey, 2014; Hull mfl., 2017).

Rundt halvparten av kvinnene i Baldwin og Costley (2016) studie bekreftet at de hadde hatt problemer med oppmerksomhet og konsentrasjon, og at de hadde slitt i lærings- og undervisningssituasjoner. Flere av kvinnene hadde vansker med å forstå komplekst og tvetydig språk og med å lytte og gjøre notater samtidig. De slet også med å organisere seg, særlig med å nå frem til møter og andre avtaler i tide. Kvinnene i disse undersøkelsene var for øvrig i stor grad utsatt for sexpress og seksuelt misbruk, og halvparten av tilfellene skjedde dette i relasjoner (Bargiela mfl., 2016; Cridland mfl., 2014).

Deltakerne i disse studiene rapporterte også om en høy forekomst av psykiske helseproblemer, der tre av fire svarte at de på nåværende tidspunkt trengte profesjonell hjelp (Baldwin & Costley, 2016). Psykiske helseproblemer som depresjon, angst, spiseproblemer og dårlig selvbilde synes å være svært utbredt blant jenter med ASD i puberteten, sammenlignet med både gutter i ungdomsalderen med ASD og med vanlige jenter (Bargiela mfl., 2016; Baldwin & Costley, 2016; Rivet & Matson, 2011; Solomon mfl., 2012). Cassidy og medarbeidere (2014) påpeker at hjelpeinstansene bør være årvåke overfor risikoen for suicidal atferd hos voksne med høytfungerende ASD, særlig hos dem som får en sein diagnose.

I sum indikerer dette at både ungdomsårene og voksenalderen er stadig kritisk for jenter/kvinner med ASD, samtidig som fagfolk har tendens til å ikke se dem, eller de nøler i det lengste med å diagnostisere dem. Imidlertid kan det i noen tilfeller, som påpekt av Perkins og Birkman (2012), være slik at man ikke ønsker en autismespekterdiagnose, særlig hvis man føler at et slik diagnose er stigmatiserende, samtidig som man har god støtte av foreldre, foresatte, øvrige familie og andre nøkkelpersoner. □



Nils Kaland er dr.polit. i psykologi og professor emeritus ved Høgskolen i Innlandet, Avdeling for samfunnsvitenskap. Han har skrevet flere bøker og fag- og forskningsartikler om autismspekterforstyrrelser og særlig om personer med høytfungerende autisme (Aspergers syndrom).

REFERANSER

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA) (2013). *DSM 5*.

Washington: American Psychiatric Association.

ATTWOOD, T. (2006). Diagnosis in adults. I: D. Murray (red.), *Coming out Asperger. Diagnosis, disclosure and self-confidence* (s. 32–52). London: Jessica Kingsley Publishers.

BALDWIN, S. & COSTLEY, D. (2016). The experiences and needs of female adults with high-functioning autism spectrum disorder. *Autism*, 20(4), s. 483–495.

BARGIELA, S., STEWARD, R. & MANDY, W. (2016). The experiences of late-diagnosed women with autism spectrum conditions: An investigation of the female autism phenotype. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(10), s. 3281–3294.

BARON-COHEN, S., LOMBARDO, M.V., AUYEUNG, B., ASHWIN, E., CHAKRABARTI, B. & KNICKMEYER, R. (2011). Why are autism spectrum conditions more prevalent in males? *PLoS Biology*, 9(6), e1001081. doi: 10.1371/journal.pbio.1001081

BRUGHA, T.S., MCMANUS, S., BANKART, J., SCOTT, F., BURDON, S., SMITH, J. ... & MELTZER, H. (2011). Epidemiology of autism spectrum disorders in adults in the community in England. *Archives of Genetic Psychiatry*, 68(5), s. 459–465.

BRUGHA, T.S., SPIERS, N., BANKART, J., COOPER, S.A., MCMANUS, S., SCOTT, F.J. ... & TYRER, F. (2016). Epidemiology of autism in adults across age groups and ability levels. *British Journal of Psychiatry*. doi: 10.1192/bjp.bp.115.174649.

CASSIDY, S., BRADLEY, P., ROBINSON, J., ALLISON, C., MCHUGH, M. & BARON-COHEN, S. (2014). Suicidal ideation and suicide plans or attempts in adults with Asperger's syndrome attending a specialist diagnostic clinic: a clinical cohort study. *Lancet Psychiatry*, 1(2), s. 142–147.

CRIDLAND; E.K., JONES, S.C., CAPUTI, P. & MAGEE, C.A. (2014). Being a girl in a boys' world: Investigating the experiences of girls with autism spectrum disorders during adolescence. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(6), s. 1261–1274.

CROEN, L.A., ZERBO, O., OLAN, Y., MASSOLO, M.L., RICH, S., SIDNEY, S. ... & KRIPKE, C. (2015). The health status of adults on the autism spectrum. *Autism*, 19(7), s. 814–823.

FORTUNA, R.J., ROBINSON, L., SMITH, T.H., MECCARELLO, J., BULLEN, B., NOBIS, K. ... & DAVIDSON, P.W. (2016). Health conditions and functional status in adults with autism: A cross-sectional evaluation. *Journal of General Internal Medicine*, 31(1), s. 77–84.

HEAD, A.M., MCGILLIVRAY, J.A. & STOKES, M.A. (2014). Gender differences in emotionality and sociability in children with autism spectrum disorders. *Molecular Autism*, 5, 19
<http://www.molecularautism.com/content/5/1/19>

HOFVANDER, B., DELORME, R., CHASTE, P., NYDÉN, A., WENTZ, E., STÅHLBERG, O. ... LEBOYER, M. (2009). Psychiatric and psychosocial problems in adults with normal intelligence autism spectrum disorders. *BMC Psychiatry*. Hentet fra <http://www.biomedcentral.com/1471-244X/9/35>

HOLLIDAY WILLEY, L. (2015). *Pretending to be normal: Living with Asperger's Syndrome (Autism Spectrum Disorder)* (utvidet utgivelse). London: Jessica Kingsley.

HULL, L., PETRIDES, K.V., ALLISON, C., SMITH, P., BARON COHEN, S., LAI, M.-C. ... & MANDY, W. (2017). "Putting on my best normal": Social camouflaging in adults with autism spectrum conditions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(8), s. 2519–2534.

IDRING, S., RAI, D., DAL, H., DALMAN, C., STURM, H., ZANDER, E. ... & MAGNUSSON, C. (2012). Autism spectrum disorders in the Stockholm youth cohort: Design, prevalence and validity. *Plos One*, 7(7), e41280.

JONES, K.B., COTTLE, K., BAKIAN, A., FARLEY, M., BILDER, D., COON, H. ... & MCMAHON, W.M. (2016). A description of medical conditions in adults with autism spectrum disorder: A follow-up of the 1980s Utah/UCLA Autism Epidemiologic Study. *Autism*, 20(5), s. 551–561.

KALAND, N. (2017). Autisme og medisinsk helse: Hvorfor er personer med en autismspekterdiagnose (ASD) overrepresentert når det gjelder medisinske helseproblemer? *Psykologi i Kommunen*, 52(1), s. 23–35.

KIM, Y.S., LEVENTHAL, B.L., KOH, Y.J., FOMBONNE, E., LASKA, E., LIM, E.C. ... & GRINKER, R.R. (2011). Prevalence of autism spectrum disorders in a total population sample. *American Journal of Psychiatry*, 168(9), s. 904–912.

KLIN, A., VOLKMAR, F. R., SPARROW, S. S., CICCETTI, D.V. & ROURKE, B. P. (1995). Validity and neuropsychological characterization of Asperger syndrome – convergence with nonverbal learning-disability syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36(7), s. 1127–1140.

LAI, M.-C. & BARON-COHEN, S. (2015). Identifying the lost generation of adults with autism spectrum conditions. *Lancet Psychiatry*, 2(11), s. 1013–1027.

MANDY, W. & LAI, M.-C. (2016). Annual research review: the role of the environment in the developmental psychopathology of autism spectrum condition. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(5), s. 271–292.

MURPHY, D.G.M., BEECHAM, J., CRAIG, M. & ECKER, C. (2011). Autism in adults. New biological findings and their translational implications to the cost of clinical services. *Brain Research*, 1380, s. 22–33.

PERKINS, E.A. & BERKMAN, K.A. (2012). Into the unknown: Aging with autism spectrum disorders. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 117(6), s. 478–496.

RIVET, T.T. & MATSON, J.L. (2011). Review of gender differences in core symptomatology in autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(3), s. 957–976.

ROBINSON, E.B., LIECHTENSTEIN, P., ANCKARSÄTER, H., HAPPÉ, F. & RONALD, A. (2013). Examining and interpreting the female protective effect against autistic behavior. *Proceedings of the National Academy of*

Sciences, 110(13), s. 5258–5262.

RUTHERFORD, M., MCKENZIE, K., JOHNSON, T., CATCHPOLE, C., O'HARE, A., MCCLURE, I. ... & MURRAY, A. (2016). Gender ratio in a clinical population sample, age of diagnosis and duration of assessment in children and adults with autism spectrum disorder, *Autism*, 20(5) s. 628–634.

SANDERS, S.J., HE, X., WILLSEY, A.J., ERCAN-SENCICEK, A.G., SAMOCHA, K.E., CICEK, A.E. ... & STATE, M.W. (2015). Insights into autism spectrum disorder genomic architecture and biology from 71 risk loci. *Neuron* 87(6), s. 1215–1233

SOLOMON, M., MILLER, M., TAYLOR, S.L., HINSHAW, S.P. & CARTER, C.S. (2012). Autism symptoms and internalizing psychopathology in girls and boys with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(1), s. 48–59.

TAN, D.W., RUSSELL-SMITH, S.N., SIMONS, J.M., MAYBERY, M.T., LEUNG, D., HONEY L.H. ... & WHITEHOUSE, A.J.O. (2015). Perceived gender ratings for high and low scorers on the autism-spectrum quotient consistent with the extreme male brain account of autism. *PLOS ONE*, DOI:10.1371/journal.pone.0131780

TICK, B., BOLTON, P., HAPPE, F., RUTTER, M. & RIJSDIJK, F. (2016). Heritability of autism spectrum disorders: a meta-analysis of twin studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(5), s. 585–595.

VAN WIJNGAARDEN-CREMERS, P.J., VAN EETEN, E., GROEN, W.B., VAN DEURZEN, P.A., OOSTERLING, I.J. & VAN DER GAAG, R.J. (2014). Gender and age differences in the core triad of impairments in autism spectrum disorders: a systematic review and meta-analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(3), s. 627–635.

WHO (1993). *The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders. Diagnostic criteria for research*. Geneva: Author.

Kunnskapskurs uten eksamen for assistenter, barne- og ungdomsarbeidere m.m. i barnehage, skole og sfo.

Start i uke 7 og slutt i uke 18/19
1 kveld pr. uke over 10 uker fra kl. 18.00 - 21.00.

SPESIALPEDAGOGIKK

Bergen - Halden - Levanger - Lillehammer - Namsos – Oslo
Rørvik - Steinkjer - Stavanger - Stjørdal - Voss - Ås

Kurset skal gi deltakerne en faglig forståelse for ulike lære-
vansker hos barn samt en faglig innsikt i spesialpedagogiske
virkemidler for arbeidet i barnehage/skole/sfo.

Hva er spesialpedagogikk? - Lese- og skrivevansker
Lærevansker - Psykisk utviklingshemming - Språk- og
talevansker - Synsvansker - Hørselsvansker
Bevegelsesvansker og hodeskader – ADHD
Tourettes syndrom og skjulte funksjonshemninger
Spesialundervisning og spesialpedagogiske tiltak

SOSIALPEDAGOGIKK problematferd blant barn og unge

Askim - Bergen - Drammen - Odda - Oslo - Rissa – Skien
Tromsø - Trondheim

Kurset skal gi deltakerne en faglig forståelse av problematferd
og gjøre deltakerne i stand til å sette i verk mest mulig effektive
tiltak. Problematferd? - Utvikling av atferdsproblemer – Perspek-
tiver på endring - Forebygging - Hvordan oppstår problematferd?
Atferdskorrigerende - Aggressive og utagerende barn – Sosial
kompetanse hos barn og unge - Læringspsykologi og sosial-
kompetanse - Tiltak for å fremme sosial kompetanse.

Påmelding: www.kompetansesenter-bedriftshjelp.com

Kompetansesenter og Bedriftshjelp AS org.nr 919197587





Spesialundervisning for elever med utviklingshemming – et nødvendig område?

Forfatteren av denne artikkelen påpeker at det de siste årene har vært svært lite forskning og utviklingsarbeid når det gjelder elever med utviklingshemming. Her drøftes mulige årsaker til dette og en alternativ måte å forstå og iverksette undervisning på for denne gruppen elever.

AV RUNE HAUSSTÄTTER

Mennesker med lærevansker og utviklingshemming ses ikke lenger som en trussel mot den norske skolen eller det norske samfunnet. De er til stede, men er lite synlige både i skolen og på den politiske agendaen. Dagens utfordring for skolen består i mangel på bevissthet, oppmerksomhet og forventninger når det gjelder denne gruppen
(Simonsen, 2012, s. 139)

Utgangspunktet for denne artikkelen var opprinnelig en gjennomgang av nyere forskning og status innen feltet spesialundervisning for elever med utviklingshemming, på oppdrag av tidsskriftet SOR Rapport. Det er imidlertid ifølge Simonsen et faktum at denne gruppen elever som spesifikk gruppe innen spesialundervisningen i liten grad har vært gjenstand for forsknings- og utviklingsarbeid når det gjelder spesialundervisning de siste tiårene.

Ekspertutvalget for spesialundervisning publiserte i 2014 en gjennomgang av spesialpedagogisk forskning. (Forskningsrådet, 2014). Gjennomgangen viste at forskningsmiljøene i Norge fokuserer på en rekke temaer og områder av betydning for det spesialpedagogiske feltet, men et tema som ikke var nevnt

var forskning som tok for seg spesialundervisning for elever med utviklingshemming. Rapporten peker på at dette feltet står svakt i norsk spesialpedagogikk, og at forskning rettet mot elever med utviklingshemming er et marginalt område.

Innen den pedagogiske begrepsverden er denne gruppen elever gjerne omtalt som elever med generelle lærevansker. I gjennomgangen av status for spesialundervisningen under kunnskapsløftet viser Nordahl og Hausstätter (2009) at om lag 2,6 prosent av elevene her blir definert som elever med generelle lærevansker av lærerne. I overkant av 60 prosent av disse elevene mottar en eller annen form for spesialundervisning og er de som gjør det svakest i skolefagene norsk, matematikk og engelsk. Når lærere blir bedt om å evaluere elevenes motivasjon på skolen, viser resultatene at lærerne opplever gruppen med generelle lærevansker som den gruppen elever som har klart minst motivasjon for skolegangen. De skårer klart lavere på motivasjon enn elever med spesifikke fagvansker, og de har også en betydelig lavere skolemotivasjon enn elever med atferdsvansker.

Elevrapporterte data med fokus på trivsel viser at de trives bedre på skolen enn elever med atferdsvansker, men de trives dårligere på skolen enn andre grupper elever. Barn med generelle lærevansker er altså den gruppen elever som i sum kommer dårligst ut når deres skolegang blir evaluert. Denne gruppen elever synes derfor å ha et problematisk forhold til skolen, og det blir i tillegg ikke utført pedagogisk forskning som retter seg inn mot denne gruppen slik at situasjonen kan endres.

I denne artikkelen vil jeg med utgangspunkt i en historisk vinkling forsøke å forstå hvorfor det er så lite forsknings- og utviklingsarbeid innen det spesialpedagogiske feltet rettet mot denne gruppen elever i dag. Avslutningsvis vil jeg skissere mulige strategier for å reaktualisere spesialundervisningens rolle for elever med generelle lærevansker.

De kan gjemmes eller telles!

Den franske filosofen Michel Foucault (1926–1984) forstår historiens utvikling som en kamp mellom ulike sannhetsregimer (Foucault, 1996). Så lenge et tema eller felt blir

debattert, så bærer det med seg muligheten for forandring. For å debattere må man ha tilgjengelige begreper og kategorier, og disse kategoriene kan brukes som en vei inn for å forstå rådende syn på mennesker med funksjonshemninger. En debatt kan vekke engasjement og en rekke ulike følelsesutbrudd, men gjennom debatten kommer fenomenet til syne – det eksisterer. En alternativ maktstrategi er fortieelse og likegyldighet.

Mennesker med utviklingshemming har skapt engasjement i Norge. Et tydelig tegn på at utviklingshemming er et viktig samfunnsområde, finner vi i de første mer systematiske folketellingene på 1800-tallet. Her var de abnorme med som en eksisterende gruppe mennesker i vår nasjon (tabell 1). De ble telt regelmessig fram til 1930, og debatten om deres posisjon og eksistens, blant annet innen opplæringssystemet, fortsatte med stort engasjement fram til 1970-tallet.

Ifølge Simonsen (2012) var de åndssvake en gruppe som pedagogene i hovedsak hadde ansvaret for fram til avslutningen av andre verdenskrig. Etter andre verdenskrig ble det imidlertid pekt på et samfunnsbehov for å rydde

TABELL 1: Antallet åndssvake i norske folketellinger 1825-1930. (Det statistiske Centralbyrå, 1933)

Åndssvake og sinnssyke.									
Antallet av åndssvake og sinnssyke ved folketellingen i 1930 og ved de tidligere folketellinger er sammenstillet i følgende tabell:									
Tellingstid.	Åndssvake (sinnssyke) fra fødselen.			Sinnssyke.			Forholdstall pr. 1000 innbyggere.		
	M.	K.	I alt.	M.	K.	I alt.	Åndssvake.	Sinnssyke.	I alt.
1825—1826	369	311	680	636	593	1 229	0.65	1.17	1.82
31 desbr. 1835.....	885	813	1 698	928	950	1 878	0.74	1.57	2.31
31 — 1845.....	1 039	1 024	2 063	1 010	1 217	2 227	1.55	1.68	3.23
31 — 1855.....	1 210	1 169	2 379	1 232	1 460	2 692	1.60	1.81	3.41
31 — 1865.....	1 056	983	2 039	1 488	1 668	3 156	1.20	1.85	3.05
1 jan. 1876.....	1 976	1 675	3 651	2 186	2 382	4 568	2.01	2.51	4.52
1 — 1891.....	1 357	1 074	2 431	2 489	2 829	5 318	1.22	2.66	3.88
3 desbr. 1900.....	2 416	2 143	4 559	2 848	3 049	5 897	2.04	2.63	4.67
1 — 1910.....	2 592	2 386	4 978	3 653	3 831	7 484	2.11	3.17	5.28
1 — 1920 ¹	3 308	3 263	6 571	4 026	4 576	8 602	2.48	3.25	5.73
1 — 1930.....	3 465	3 035	6 500	5 652	5 743	11 395	2.31	4.05	6.36

Rammene for opplæring har langt på vei fulgt de samme prinsippene i godt over hundre år.



opp i befolkningen slik at man kvittet seg med de moralsk svake – de som hadde støttet okkupasjonsmakten og de utviklingshemmede. Den medisinske profesjonen så klart sin rolle i dette oppdraget, og Simonsen (2012) beskriver en profesjonskamp mellom pedagogikken og medisinen som en sentral variabel for å forstå samfunnets håndtering av de utviklingshemmede i perioden 1945–1970. Det er et temmelig grotesk bilde av samfunnets oppfatning og holdning til mennesker med utviklingshemming som Simonsen presenterer. Teoriene og perspektivene som dominerte, hadde grunnlag i rasehygien og, argumentet var at disse menneskene utgjorde en fare for samfunnet. Denne faren måtte kontrolleres, og en rekke strategier ble foreslått og gjennomført for å kontrollere det “onde” fram til slutten av 1960-tallet. Pedagogikken så sitt ansvar gjennom en utbygging av en rekke spesialskoler. Både medisinen og pedagogikken søkte støtte i vitenskapen, og begge profesjonsretningene fant et felles grunnlag i bruken av IQ for å organisere og internere barn der de hørte hjemme (tabell 2).

De statlige tiltakene rettet mot elever med utviklingshemming skapte debatt både internt i det pedagogiske miljøet, og etterhvert også politisk ved at interesseorganisasjoner fikk en politisk posisjon (Haug, 1999). Innholdet i debatten kan diskuteres, men diskusjonen skapte engasjement og meninger. De utviklingshemmede var en reell

gruppe i det norske samfunnet. Forlater vi profesjonskampen om det “onde” og ser på status i dag, så er situasjonen imidlertid en annen. Som pekt på i innledningen, skjer det lite forskning innenfor det spesialpedagogiske området i dag. Det er heller ingen større offentlig diskusjon om utviklingshemmedes posisjon i det norske samfunnet. Fra politisk hold har man forsøkt å drøfte dette gjennom blant annet etableringen av rettighetsutvalget (NOU 16:2017), men de store diskusjonene har uteblitt. Denne mangelen på diskusjon om situasjonen til elever med generelle lærevansker skjer på tross av at det eksisterer data som tydelig viser at denne gruppen elever ikke opplever et tilfredsstillende utbytte av skolegangen. Det kan synes som om vi nå befinner oss i en historisk epoke der vi i stedet for å telle forsøker å glemme. Gjennom fortielse og likegyldighet forsøker vi å få “det onde” til å forsvinne. Simonsen (2016) peker på at en årsak til denne stillheten finnes i det tydelige politiske presset mot å skape en kunnskapsskole. Innenfor denne satsingen er barn med utviklingshemming et hinder for gode resultater. En annen årsak, mener jeg, kan være at det i det pedagogiske feltet tilsynelatende er en enighet om de rammer man skal benytte for å forstå barn og unge med utviklingshemming. Disse rammene er så etablerte at feltet fremstår som ferdig utforsket. Med andre ord, vi har etablert så tydelig hegemoni

TABELL 2: Sortering mellom skole og behandlingsapparat i 1955 (fra Simonsen 2012)

IQ over 90. Ingen atferdsvansker	Normalskolen
IQ 70–90. Ingen atferdsvansker (beste elever)	Hjelpeklasse i folkeskolen
IQ 70–90. Ingen atferdsvansker (svake elever)	Kommunal hjelpeskole / særskole
IQ 70–90. Atferdsvansker pga miljøskade	Spesialskole for miljøskadde evnesvake
IQ 50–70. Ingen atferdsvansker	Statlig spesialskole for evnesvake
IQ over 90. Atferdsvansker pga miljøet	Statlig spesialskole for atferdsvansker
IQ over 90. Barnevernstiltak	Statlig spesialskole for atferdsvansker
IQ over 70. Konstitusjonelle psykiske avvik	Barne- og ungdomspsykiatrisk behandling
IQ 50–90. Psykiske avvik	Medisinsk åndssvakeomsorg
IQ under 50	Medisinsk åndssvakeomsorg

Fokuserer man på mangler, blir konsekvensen en pedagogikk som har som mål å redusere det negative.

om hva som definerer opplæringsbehovet for eleven med utviklingshemming at det ikke lenger er behov for videre forskning. Videre i denne delen vil jeg presentere to eksempler på denne påstanden.

Dyp, moderat og mild

«I et hvert folk vil det alltid være en viss del defekte individer. Defekten kan være fysisk eller psykisk eller begge deler. Blant disse defekte mennesker danner de åndssvake en ikke liten gruppe. Og denne gruppen inndeler vi igjen i mindre grupper etter graden av defekt»
Hornnes, 1943, s. 5)

Historisk har de «defekte åndssvake» hatt mange navn: abnorme, idioter, imbesile, tilbakestående, psykisk utviklingshemmede og generelle lærevansker – navn som innenfor sin kulturelle kontekst gir en beskrivelse av hva som kjennetegner den utviklingshemmede. Som allerede pekt på var denne gruppen mennesker en viktig variabel i folketellingene på 1800-tallet. Tellingene har imidlertid vært utfordrende fordi man ikke har hatt noen faste kategoriske kjennetegn som man kunne telle menneskene etter (Bore, 2006). Behovet for en mer vitenskapelig beskrivelse av denne gruppen var også noe man så behovet for som del av psykologiens fremvekst på 1800-tallet. I 1890 publiserte Paul Sollier boken *Psychologie de l'idiot et de l'imbécile*, og her presenterer han en tredeling av den abnorme (tabell 3). En tilsvarende tredeling presenterte Theodor Heiler i 1904 i boken *Grundriß der Heilpädagogik*. Denne tredelingen har langt på vei overlevd de neste 100 årene,

og vi finner den også igjen i dagens system slik som for eksempel i Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5) (APA, 2013). Poenget er, som vist i tabell 2, at begrepene har endret seg, men forestillingen om at mennesker med utviklingshemming kan graderes, helst på tre nivåer, synes å ha etablert seg som en klar sannhet når man skal forsøke å forstå mennesker med denne typen funksjonsnedsettelse.

Som vist, var graden av utviklingshemming tett knyttet opp til IQ score (tabell 1). Men en ensidig vektlegging av IQ benyttes imidlertid ikke lenger. Dagens vurdering av utviklingshemming knytter seg til sosiale ferdigheter og mål. Engh (2016, s. 21) beskriver hvordan DSM-5 vektlegger disse på følgende måte:

- Nedsatte intellektuelle funksjoner som svikt i resonneringsevne, problemløsningsevne, planlegging, abstrakt tenking, vurderingsevne, evne til akademisk læring og til å lære gjennom erfaring.
- Den nedsatte funksjonsevnen skal vise seg i evnen til å mestre det barn og unge på samme utviklingstrinn mestrer når det gjelder selvstendighet og sosial ansvarlighet. Uten kontinuerlig støtte skal funksjonsnedsettelsen hindre vanlig mestring av en eller flere dagliglivsaktiviteter, slik som kommunikasjon, sosial deltagelse og/eller et selvstendig liv, og dette skal vise seg på arenaer som hjem, skole, arbeid og i samfunnet generelt.

TABELL 3: Graderinger av mennesker med utviklingshemming

ULIKE KLASSIFISERINGER			
DSM-5 APA (2013)	Mild grad	Moderat grad	Dyp grad
Theodor Heiler (1904) <i>Grundriß der Heilpädagogik</i> .	Debilitet	Imbesillitet	Idioti
Paul Sollier 1890. <i>Psychologie de l'idiot et de l'imbécile</i>	Imbesile	Lettere idioter	Idioter

I tillegg legges det vekt på at problemet skal ha oppstått ved fødsel eller før fylte 18 år.

Det er imidlertid viktig å understreke at sosiale kriterier ikke er noe nytt for forståelsen av mennesker med utviklingshemming. Allerede i den engelske åndssvake-loven, the mental deficiency act, i 1913 benyttet man sosiale kriterier for å definere den utviklingshemmede (Hornnes, 1943, s. 8):

Idioter er mennesker som er så dypt sjelelig defekte fra fødselen eller den tidlige alderen at de ikke er i stand til å beskytte seg selv mot fysiske farer. Imbesile er mennesker som fra fødselen eller den tidlige alder har en defekt, som ikke når opp til idioti, men dog er så uttalt at de ikke er i stand til å greie seg selv eller sine egne saker–eller hvor det gjelder barn–ikke kan læres opp til det. Feeble-minded er slike som fra fødselen eller den tidlige alder har en defekt som ikke stiger til imbesillitet, men som dog er så uttalt at de trenger hjelp, tilsyn og kontroll for sin egen og andres sikkerhets skyld–eller hvor det gjelder barn–at de på grunn av denne defekt vedvarende synes å være ute av stand til å dra nytte av undervisning i de alminnelige skoler.

Ordbruken har endret seg på de hundre årene som har gått fra den engelske åndssvake-loven ble vedtatt i 1913 og fram til DSM-5 ble presentert i 2013. Ser man imidlertid på de sosiale kriteriene man benytter seg av, har det skjedd en svært liten endring i måten vi vurderer utviklingshemmedes rolle i samfunnet. Beskrivelsen preges av å peke på nedsatte evner kognitivt og sosialt, samt at disse menneskene ikke kan greie seg uten støtte og bidrag. Et moment som muligens har endret seg er synet på utviklingshemmede som moralsk dårlige individer (Hausstätter, 2010).

Trege og tungt for å lære

Barn og unge med utviklingshemming trenger som regel at langt flere initiativ blir tatt av foreldre og lærere for å sette i gang og vedlikeholde en læringsaktivitet. De oppfatter ikke på samme måte som oss andre alle de signalene omverdenen sender oss som formidler positive holdninger til det å lære. (Engh 2016, s. 106).

Under arbeidet med denne artikkelen ga Roar Engh (2016) ut boken «Barn og unge med utviklingshemming i

skolen». En stor del av denne boken er rettet mot de utfordringene man står overfor når man skal undervise barn med utviklingshemming. Engh (2016) er inne på at man står overfor en diskusjon om utviklingshemming er en kvantitativ eller kvalitativ ulikhet. Hans syn er at dette i utgangspunktet er et kvantitativt fenomen (der repetisjon, konkretisering og forenklete oppgaver er sentralt) og at undervisning av barn med utviklingshemming slik sett kan, og bør, gjøres i tråd med generelle prinsipper om god opplæring.

Fordi dette er et kvantitativt fenomen, understreker han at det må gjøres justeringer for denne elevgruppen. Et sentralt område er konkretisering, der han understreker at «Personer med kognitive funksjonsvansker har vanskelig for å forstå abstrakte begreper og uttrykke abstraksjoner [...] Når undervisning av elever med utviklingshemming skal forbedres, er det nødvendig å planlegge med tanke på konkretisering» (Engh 2016, s. 107–108). Ellers peker Engh på at variasjon, tålmodighet, individualisering og aktivisering er områder som man må være svært bevisst på når man skal undervise mennesker med generelle lærevansker. Når det gjelder skolefaglig opplæring, understreker Engh (2016) at dette foregår etter de samme prinsippene som for andre barn, men at man må regne med å måtte bruke mer tid, ha større tålmodighet og vektlegge konkrete læringssituasjoner når man skal undervise disse barna. I boken peker man imidlertid på at flere barn med utviklingshemming har kommunikasjonsvansker, og dette er en utfordring som man kan møte kvalitativt annerledes.

Enghs (2016) beskrivelse av hvilke utfordringer man står overfor når man skal utdanne mennesker med utviklingshemming representerer dagens pedagogiske syn. Går vi om lag hundre år tilbake i tid, finner vi for eksempel boken til den danske legen August Wimmers «Degenererede Børn» fra 1909. I denne boken presenterer han følgende utfordringer for opplæring av de imbesile og debile: 1) Sansingen er svekket, 2) de mangler abstrakte forestillinger, 3) store regnefeil og dårlig skriftspråk, og det de i det hele tatt vet, er meget lite 4) Mens de normale barn har konkrete assosiasjoner har de debile ubestemte. Assosiasjonstiden er lang. 5) Hos de apatiske er oppmerksomheten treg å vekke. Hos de eretiske vekkes den lett,

men den er uten fasthet og trettes lett. 6) De trenger mange enkeltheter og oppfatningen går langsomt. 7) Både innprenting, minne og reproduksjon er dårlig og lite korrekt (Hornnes, 1943, s. 8–9).

Etter mitt syn er det en tydelig likhet mellom Engh og Wimmers beskrivelse av de utfordringene man står overfor når man skal tilby undervisning til barn med generelle lærevansker. Man må regne med store utfordringer innenfor de etablerte skolefagene, lesing, skriving og matematikk. Man må ta høyde for at disse barna har begrenset evne for abstrakt tenkning. Oppmerksomheten, minnet og motivasjonen er dårligere hos disse barna, og undervisningsopplegget må bygge på konkrete og være enkelt bygd opp.

Som i eksemplet ovenfor vil jeg hevde at heller ikke når det gjelder prinsipper for opplæring, har det skjedd store endringer i synet på hvordan man skal organisere opplæring for disse barna. Rammene for opplæring har langt på vei fulgt de samme prinsippene i godt over hundre år.

Kvantitativ eller kvalitativ

Poenget med disse to eksemplene har vært å vise at det innenfor det pedagogiske området ser ut til å være en etablert bevissthet om hvordan man skal forstå mennesker med generelle lærevansker, og ikke minst hvilke forventninger man skal ha til opplæringssituasjonen. Dette er en forståelsesramme som i liten grad har endret seg i løpet av de siste 100 årene. I all hovedsak bygger kunnskapen om opplæringssituasjonen på et kvantitativt prinsipp der ferdighetene til barn og unge med utviklingshemming blir vurdert og siden skalert opp mot det vi oppfatter som normalt hos andre barn og unge. Den åpenbare pedagogiske strategien blir da å benytte seg av de generelle prinsippene for undervisning, og tilpasse stoffet gjennom repetisjon, konkretisering og forenklete oppgaver. Ut fra en slik forståelsesramme er det åpenbart at man ikke ser et stort grunnlag for en satsing på forsknings- og utviklingsarbeid innen dette feltet. Kunnskap om utdanning for barn og unge med utviklingshemming fremstår som avsluttet – det er kun opp til praksisfeltet å gjøre nødvendige tilpasninger.

Den russiske «spesialpedagogen» Lev Vygotsky (1896–1934) beskriver denne pedagogiske strategien som «negativ pedagogikk» fordi det menneskelige utgangspunktet og det

menneskelige utviklingspotensialet starter med en beskrivelse av mangler og begrensninger. Effekten av de pedagogiske tiltakene vil innenfor denne rammen bestå i en vurdering av hvorvidt man nærmer seg de normale kriteriene man har etablert eller ikke. Effektmålet er med andre ord også et «negativt mål» som baser seg på en beskrivelse av mangler hos de menneskene man underviser.

Vygotskys kritikk viser til et alternativ til det dominerende pedagogiske perspektivet. Dette er et alternativ som tar utgangspunkt i at mennesker med utviklingshemming er kvalitativt forskjellige og at man da må møte denne kvalitative forskjellen med en kvalitativ annerledes undervisning. Det teoretiske grunnlaget her finner vi i Vygotskys Defectology (1929/1993) og eksempler på praksis finner vi innen tradisjoner som bygger på aktivitetspedagogikken. Denne teoretiske og praktiske tradisjonen tydeliggjør en alternativ måte og en «positiv pedagogikk» å forstå opplæringssituasjonen for mennesker med generelle lærevansker. Jeg mener også at dette skaper et nytt grunnlag for framtidig forskings- og utviklingsarbeid innen spesialpedagogikken mot denne elevgruppen. I den siste delen av denne artikkelen vil jeg derfor kort redegjøre for dette teoretiske grunnlaget.

Et annerledes menneske

A child whose development is impeded by a defect is not simply a child less developed than his peers; rather he has developed differently ... a child in each stage of his development, in each of his phases, represents a qualitative uniqueness, i.e., a specific organic and psychological structure; in precisely the same way a handicapped child represents a qualitatively different, unique type of development (Vygotsky, 1993, s. 3)

Som pekt på ovenfor domineres forståelsen av utviklingshemming av en kvantitativ forståelse der mennesker med utviklingshemming blir vurdert opp mot en «normalstandard». Vygotsky (1993) problematiserer dette og hevder at dette danner grunnlaget for en reduksjonistisk pedagogikk. Fokuserer man på mangler, blir konsekvensen en pedagogikk som har som mål å redusere det negative. Et slikt grunnlag fører ikke til menneskelig vekst og fram-

... det finnes imidlertid alternative forståelsesperspektiver for hva som kjennetegner mulighetene for utvikling for mennesker med utviklingshemming ...

tidige muligheter. For å skape framtidsmuligheter må man ta utgangspunkt i muligheter, og for Vygotsky skapes disse mulighetene fordi vi som mennesker er forskjellige – vi er kvalitativt forskjellige.

Det at vi er kvalitativt forskjellige, er ikke et uttrykk for et verdihierarki, men et enkelt biologisk faktum. Vi er biologisk forskjellige som mennesker på lik linje som vi er forskjellig fra andre biologiske vesener. Vårt biologiske grunnlag vil legge sterke føringer på vår utvikling og læring. Men vi er samtidig sosiale – vi skaper et sosialt rom som både påvirker oss og som vi kan påvirke. Dette sosiale rommet er i all hovedsak dominert av mennesker med tilnærmet likt biologisk utgangspunkt, og det er dette vi oppfatter som normalt. Siden mennesker med funksjonsnedsettelse utgjør et mindretall i vårt samfunn vil de måtte finne alternative strategier for å håndtere den sosiale verden. Den negative pedagogikken gjør dette gjennom å vektlegge tilpasning. For Vygotsky (1993) og defectologien, er strategien å vektlegge kompensasjon. I teksten «*compensatory processes in the development of the retarded child*» trekker han med dette frem et sentralt spørsmål som må være grunnleggende for opplæring av mennesker med utviklingshemming: *What is there in the development of a mentally retarded child that works not against us but in our favor?* (Vygotsky 1993, s. 123).

Det er mulighetene som skal dominere opplæringssituasjonen og pedagogens evne til å oppdage muligheter. Et eksempel på hvor muligheter ligger gjemt, er leseopplæringen: for et barn med utviklingshemming vil det å lære å lese være en stor utfordring. Veien mot å beherske skriftspråket vil bestå av en rekke små og større problemer som barnet er nødt til å løse for å kunne lese. På grunn av utviklingshemmingen vil disse utfordringene være større enn for barn som ikke har de samme vanskene. Et barn med utviklingshemming må gå omveier og finne alternative strategier for å løse denne oppgaven. Lærer man seg da å lese, er dette et eksempel på en intellektuell og kreativ kapasitet hos den utviklingshemmede som klart overskrider de evnene et «normalt» barn behøver fremvise. Det er disse positive evnene, de kreative strategiene, som må danne grunnlag for pedagogisk arbeid.

Kompensasjon som pedagogisk prinsipp

Den negative pedagogikken fokuserer ikke på de mulighetene som vi mennesker har til å kompensere for å løse de utfordringene vi står overfor. For den positive pedagogikken er kompensasjon avgjørende. Kompensasjon er ikke i utgangspunktet en strategisk intellektuell planlagt prosess av typen «jeg får ikke til dette, derfor gjør jeg det slik». For Vygotsky er kompensasjon et biologisk faktum, en naturlig reaksjon på det som møter oss i den sosiale verden. Vår evne til å kompensere varierer imidlertid, og Vygotsky peker på tre områder som man må ha kunnskap om for å forstå menneskets kompensatoriske reserve – og for at pedagogen kan bidra til kompensasjonsprosesser:

1. Egenskaper hos personen som har problemet.
Vygotsky eksemplifiserer dette ved å henvise til sykdom. Vi kan alle bli syke, men vi reagerer ulikt på vår sykdom. Tilsvarende er det med utviklingshemming. Mennesker med utviklingshemming vil bære sine utfordringer på ulikt vis.
2. En funksjonsnedsettelse opptrer på to nivåer.
Det starter på det sosiale nivået for deretter å tydeliggjøre seg på det psykologiske nivået. Det er i møtet mellom mennesker, sosialt, at en funksjonsnedsettelse åpenbarer seg og det er fra denne åpenbaringen vi starter jakten på psykologiske årsaker (Knox & Stevens, 1993). Kunnskap om den sosiale virkeligheten utviklingshemmingen går inn i, er derfor avgjørende. Det er først i det sosiale rom at utviklingshemmingen blir tydelig og eksisterer. Et samfunn som er mer negativ til utviklingshemming vil i mindre grad legge grunnlag for kompensatoriske prosesser og vice versa.
3. Til slutt må man ha kunnskap om «utviklingshemmingens natur».

Disse tre områdene kan gi en rettesnor for hvordan man kan legge opp til en positiv pedagogikk. Et pedagogisk prosjekt må imidlertid ha et mål, og for Vygotsky er opplæringens mål åpenbar. Med grunnlag i marxisme er Vygotsky klar på at den formelle opplæringens mål er å legge grunnlag for

at alle mennesker finner sin optimale plass som deltagere i et samfunn (Smagorinsky, 2012). Opplæringens mål er ikke akademiske ferdigheter, men å gi grunnlag for deltagelse i samfunnet. Kompensasjon er derfor ikke bare et psykologisk fenomen – man kan også kompensere gjennom å fokusere på motoriske og praktiske ferdigheter.

Framtidig spesialpedagogisk forskning

Mulighetene for utvikling og læring gjennom praktiske ferdigheter gir i utgangspunktet ubegrensede muligheter for kompensatorisk undervisning. Undervisning gjennom praktiske ferdigheter har historisk vært en del av det spesialpedagogiske undervisningstilbudet. Et eksempel er den svenske arbeidsskolan som på 1930-tallet hadde et strukturert undervisningsopplegg basert på praktiske ferdigheter:

Just detta, det egna handlandet, om möjligt t.o.m. det egna skapandet och initiativtagandet, är det, som arbetsskolan med de många skiftande arbetsuppgifterna och verksamhetsövningarna vill locka fram, och på så sätt göra barnen en smula mera självständiga, en smula mera lämpade för samlivet med kringvärlden (Sohlberg, 1938, s. 27).

Arbeidsskolen fikk imidlertid ingen dominerende plass i etterkrigstidens skoletilbud for de utviklingshemmede. Man kan anta at den relativt ressurskrevende arbeidsskolen måtte vike til fordel for mer ressursbesparende skoletilbud når man skulle rydde opp blant de moralsk svake i etterkrigstiden. En teoretisk skolehverdag er også mer i samsvar med det som tidligere er beskrevet som en negativ pedagogikk. Men med unntak av et mastergradstilbud i spesialpedagogikk med særlig fokus på praktisk-estetiske ferdigheter ved Høgskolen i Innlandet, er det imidlertid ikke noe særlig forskningsfokus rettet mot dette området i dag (INN University).

Som pekt på i denne artikkelen, fremstår dette forskningsfeltet innen spesialpedagogikken som segmentert og langt på vei glemt. Det er i liten grad gjennomført ny forskning som for alvor gir ny innsikt i hvordan man gjennom undervisning og opplæring skal kunne tilby mennesker med utviklingshemming en bedre hverdag og en alternativ framtid. Som vist her, finnes det imidlertid alternative for-

ståelsesperspektiver for hva som kjennetegner mulighetene for utvikling blant mennesker med utviklingshemming. Dette er områder som bør utforskes som del av framtidig spesialpedagogisk forskning. □

En kortere versjon av denne artikkelen har vært publisert i tidsskriftet SOR Rapport. Utarbeidelsen av denne artikkelen har blitt støttet økonomisk av «Kompetanse for mangfold».



Rune Hausstätter arbeider som professor ved Høgskolen i Innlandet. Hovedvekten av forskningen hans er innenfor spesialpedagogikk med hovedfokus på skolen som institusjon og spesialpedagogikkens rolle i skolen. Han har publisert en rekke bøker og artikler om spesialundervisningens rolle i skolen. Han har også deltatt i evalueringen av spesialundervisningen under Kunnskapsløftet i regi av Utdanningsdirektoratet.

REFERANSER

- BORE, R.R.** (2006). Om idioter og tullinger i statistikken. SSB <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/om-idioter-og-tullinger-i-statistikken>
- DET STATISTISKE CENTRALBYRÅ,** (1933). *Folketellingen i Norge, 1. desember 1930. Fjerde hefte.* Oslo: Aschehoug.
- ENGH R.** (2016). *Barn og unge med utviklingshemming i skolen.* Oslo: Cappelen Damm
- FORSKNINGSRÅDET** (2014). Utdanning og forskning i spesialpedagogikk–veien videre. Rapport fra ekspertutvalget i spesialpedagogikk. Oslo: Norges forskningsråd.
- FOUCAULT, M.** (1996). *Tingenes orden. En arkeologisk undersøkelse av vitenskapen om mennesket.* Oslo: Adventura.
- HAUG, P.** (1999). *Spesialundervisning i grunnskolen, grunnlag, utvikling og innhold.* Oslo: Abstrakt forlag.
- HAUSSTÄTTER, R.S.** (2010). Den spesielle eleven i spesialpedagogikken: Et bidrag til spesiallærerens etiske utvikling. I: S.M. Reindal & R.S. Hausstätter (red). *Spesialpedagogikk og etikk: kollektivt ansvar og individuelle rettigheter.* Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- HORNES, A.** (1943) *De åndssvake og åndssvakeskolen: en psykologisk og historisk oversikt, en kritikk og vurdering.* Stord: "Sunnhordlands" Prenteverk.
- INN UNIVERSITY.** <https://eng.inn.no/studies/full-degree-programmes-taught-in-english/master-programmes/master-in-special-education-practical-skills-transformative-learning>

KNOX J.E. STEVENS, C. (1993). Vygotsky and the soviet russian defectology: an introduction. I: *The collected works of L. S. Vygotsky. Volume 2: the fundamentals of defectology*. New York: Plenum Press, s. 1–28.

NORDAHL, T. & HAUSSTÄTTER, R.S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater. Situasjonen til elever med særlige behov under Kunnskapsløftet*. Høgskolen i Hedmark/ Utdanningsdirektoratet

NOU 16: 2017. *På lik linje–Åtte løft for å realisere grunnleggende rettigheter for personer med utviklingshemming*. Barne- og likestillingsdepartementet

SIMONSEN (2016). Intervju. *Bedre skole* nr. 2.

SIMONSEN, E. (2012). *Folkeskolens ytterste forpost”–en annen*

historie om den norske folkeskolen 1945–1970. Hentet 18.01.2017 fra: <http://www.uddannelseshistorie.dk/images/pdf/a-2012-eva-simonsen.pdf>

SMAGORINSKY, P. (2012). Vygotsky, “Defectology,” and the Inclusion of People of Difference in the Broader Cultural Stream. *Journal of language & literacy education* 8(1), s. 1–24.

SOHLBERG, G. (1938). *Hur vi arbetar*. Utdrag ur föredraget hållet vid landsmötet for lærerne ved de norske åndssvakeskoler. Publisert i *Nordisk tidsskrift for åndssvageforsorg*. - Årg. 42 (1940). - S. 24-46

VYGOTSKY, L. (1929/1993) *The collected works of L.S. Vygotsky. Volume 2: the fundamentals of defectology*. New York: Plenum Press.



ALLE KAN LÆRE Å LESE!

Men for noen er veien vanskeligere og lengre enn for de fleste.

Da er god hjelp avgjørende! Forskning har vist at tiltak som baseres på en nøyaktig, individuell kartlegging er den sikreste veien til suksess når det kommer til lesing.

LOGOS er en datatest som bistår med akkurat dette. Den kartlegger leseferdig-

heten til den enkelte elev, og gir deg forslag til slike individuelle tiltak basert på elevens testresultater.

Testen tas individuelt og må administreres av en sertifisert testleder. Du kan lese mer og bestille LOGOS på logometrica.no



Logometrica™

‘Jeg fikk utfordret meg selv!’

– Elevsentrert læring for elever med utviklingshemming

Elevmedvirkning danner et viktig fundament for selvbestemmelse, men både selvbestemmelse og elevmedvirkning er ofte mangelvare for elever med utviklingshemming. I denne artikkelen reflekteres det over hvorfor elevmedvirkning er viktig, og hvordan man ved hjelp av en undervisningsmodell kan fremme medvirkning og selvbestemmelse også for denne elevgruppen.

AV VEERLE GARRELS

The Self-Determined Learning Model of Instruction (SDLMI) presenteres i denne artikkelen som en undervisningsmodell som kan anvendes for å få til økt elevmedvirkning for elever med utviklingshemming. Deretter presenteres funnene fra en kvalitativ intervjustudie, der elever og lærere deler sine erfaringer fra en intervensjonsstudie med SDLMI.

Tidligere i år ga Barneombudet (2017) ut en fagrapport om spesialundervisning, der det ble konkludert at spesialundervisningen som gis i norsk grunnskole ikke holder god nok kvalitet. Blant utfordringene som ble påpekt, er pedagogenes manglende tro på at elever i spesialundervisning kan lære noe, og manglende elevmedvirkning i spesialundervisningen. Resultatet er i mange tilfeller en skolehverdag uten innhold og elever som mer og mer mister motivasjonen for skolearbeid.

Opplæringsloven er imidlertid tydelig om saksbehandlingen rundt spesialundervisning:

«Tilbod om spesialundervisning skal så langt råd er, formast ut i samarbeid med eleven og foreldra til eleven, og det skal leggjast stor vekt på deira syn» (Opplæringslova § 5-4, 1998). Eller er loven egentlig så tydelig? ‘Så langt råd er’ er i stor grad en subjektiv vurdering som pedagogen foretar, og den bunner logisk nok ikke utelukkende i elevens kapasiteter og evner, men også i lærerens formeninger og forventninger om hva eleven kan klare. Og lave forventninger, fastslår Barneombudet, det er en gjenganger i spesialundervisningen. Dette gjelder kanskje spesielt for lærernes forventninger til elever med utviklingshemming. Men at spesialundervisningen altfor sjelden utformes i samarbeid med eleven, handler muligens ikke bare om lærernes lave forventninger til elevene. Like viktig er det for lærere å ha tilgang til kunnskapsbaserte metoder og redskaper som muliggjør denne elevmedvirkningen. Denne artikkelen presenterer



... mange elever med utviklingshemming får ikke tilgang til denne elevmedvirkningen.

... elever som har en autonom motivasjon for læring trives bedre med skolearbeid ...

derfor The Self-Determined Learning Model of Instruction (SDLMI) (Wehmeyer, Palmer, Agran, Mithaug & Martin, 2000), en elevsentrert undervisningsmodell som tar utgangspunkt i å involvere eleven gjennom hele læringsprosessen. Videre drøftes det i artikkelen hvordan seks ungdomsskoleelever med lett utviklingshemming og deres lærere ved en spesialskole opplevde å anvende denne modellen i et forskningsprosjekt.

Fra lærersentrert til elevsentrert læring: et paradigmeskifte

Tradisjonelt sett har planleggingen, gjennomføringen og vurderingen av undervisningen vært lærerens domene. Selv om undervisningen riktignok alltid har vært til for elevene, ble den tidligere i liten grad utviklet i samarbeid med elevene. Undervisningen var først og fremst lærerstyrt og lærersentrert. I senere tid har eleven derimot fått en mer aktiv rolle i læringsprosessen, og 'educational citizenship' eller pedagogisk medborgerskap har inntatt en sentral plass i nåtidens pedagogikk (Coon & Walker, 2013; Moeller mfl., 2012). Der hvor eleven tidligere var mer som en passiv mottaker å regne, har dette paradigmeskiftet nå gitt eleven en aktørstatus i egen opplæring; vi ser en utvikling fra eleven som mottaker til eleven som deltaker i undervisningen. Det er imidlertid mer usikkert om dette paradigmeskiftet også har funnet veien til opplæringssituasjonen for elever med utviklingshemming.

Ifølge Læreplanverkets (Utdanningsdirektoratet, 2016) prinsipper for opplæring skal elever delta i avgjørelser som gjelder læring, og det argumenteres at elevmedvirkning er viktig både for å fremme elevens motivasjon for læring, og for å skape større bevissthet rundt egne læringsprosesser. Men akkurat som i opplæringsloven finnes det også i Læreplanverket et forbehold som muliggjør at mange elever med utviklingshemming ikke får tilgang til denne elevmedvirkningen. Læreplanverket sier nemlig også følgende: 'Kor omfattende medverknaden er, og korleis elevane medverkar, vil variere blant anna med alder og utviklingsnivå'. Dette fører oss tilbake til pedagogens subjektive vurdering av elevens kapasitet for elevmedvirkning. I dette vurderingsrommet er det derfor særdeles viktig med kunnskap om 1) betydningen av elevmedvirkning for elevenes læring

og utvikling, og 2) hvordan man kan legge til rette for elevmedvirkning for elever med utviklingshemming.

'Jeg vil, jeg kan, og jeg tør' – den positive suksess-spiralen av elevsentrert læring

Én av de store utfordringene som pedagoger opplever i møte med elever som mottar spesialundervisning, er at elevene ofte har en problematisk holdning overfor skolearbeid (Van der Veen, Smeets & Derricks, 2010). Disse elevene kan ha kommet i en ond sirkel der de ikke mestrer skolearbeid, og de kan velge unngåelsesatferd som en effektiv strategi for å unnsnippe nye nederlagsopplevelser. Dette fører fort til at de henger enda mer etter i undervisningen, og motivasjonen for læring blir enda lavere. Det ultimate spørsmålet for pedagogen er hvordan man skal hjelpe elevene ut av denne sirkelen av negativ bekreftelse. Svaret kan ligge i elevens autonome motivasjon og den autonomistøttende læreren. Det er nemlig slik at elever som har en autonom motivasjon for læring, trives bedre med skolearbeid, og når læreren i tillegg støtter elevens autonomi heller enn å være kontrollerende, så har dette en positiv effekt på elevens læringssituasjon (Reeve, 2002).

Hva betyr det å ha en autonom motivasjon? I selvbestemmelsesteorien skiller Ryan og Deci (2002) mellom ekstrinsisk og intrinsisk motivasjon for læring. Intrinsisk motivasjon kjennetegnes av høy grad av autonomi eller selvbestemmelse, og vi snakker om intrinsisk eller autonom motivasjon når en elev utfører en oppgave fordi han opplever glede ved selve aktiviteten (Vallerand & Ratelle, 2002). Et eksempel kan være en elev som spontant sluker en bok om solsystemet fordi han har en personlig nysgjerrighet for å vite mer om dette temaet. Ekstrinsisk motivasjon derimot er styrt av ytre faktorer, som for eksempel belønning. Vi kan se denne typen motivasjon hos en elev som gjør lekser fordi han vet at han ellers ikke får lommepenger, mens han egentlig ikke er interessert i selve innholdet i leksene. Ekstrinsisk og intrinsisk motivasjon er ikke gitte personlige egenskaper, og en ekstrinsisk motivasjon kan over tid utvikle seg til intrinsisk motivasjon (Chang, Fukuda, Durham & Little, 2017). Dette kan for eksempel skje dersom en elev opplever mestring av en aktivitet som han i utgangspunktet ikke hadde mye egeninteresse for.

Når en elev viser en autonom motivasjon for skolearbeid, går dette ofte sammen med mer utholdenhet i læringsprosessen, bedre resultatoppnåelse, og en større opplevelse av mestring (Guay, Ratelle & Chanal, 2008). Forskning viser videre at elever med autonom motivasjon for læring har en tilbøyelighet til å velge større utfordringer for seg selv (ibid.), og dermed øker læringsutbyttet ytterligere.

Siden læreren per definisjon har en sentral rolle i elevenes læringsprosess, har læreren også en viktig funksjon i utviklingen og stimuleringen av elevens autonome motivasjon (Chang mfl., 2017). Det er når læreren klarer å skape et elevsentrert og autonomistøttende klasserom, at autonom motivasjon for læring kan oppstå hos eleven. Den autonomistøttende læreren gir eleven valgmuligheter knyttet til oppgaver og læringsmål, og friheten til å initiere læringsaktiviteter på egenhånd. Når eleven blir invitert til å delta i sin egen læringsprosess ved å velge egne læringsmål og ved å utvikle egne planer for hvordan disse læringsmålene kan oppnås, er det høy sannsynlighet for at eleven opplever en autonom motivasjon for det som skal læres. Denne aktive elevmedvirkningen og opplevelsen av autonomi i læringsprosessen fremmer positiv affekt hos eleven, hvilket kan føre til større motivasjon for skolearbeidet (Guay, Ratelle & Chanal, 2008).

Gjennom elevmedvirkning i det autonomistøttende klasserommet dannes også fundamentet for elevens selvbestemmelse. Selvbestemmelse kan forstås som en persons evne til å kunne uttrykke preferanser og ta valg, sette mål for seg selv, lage planer for å oppnå egne mål, evaluere egen innsats og måloppnåelse, og justere kurs ved behov (Wehmeyer & Shogren, 2017). Forskning har vist at norske elever med utviklingshemming har lavere grad av selvbestemmelse enn elever uten utviklingshemming (Garrels & Granlund, 2017), og dette kan ha negative konsekvenser senere i livet. Høy grad av selvbestemmelse er nemlig knyttet til positive utfall i voksenlivet, som bedre selvpålevd livskvalitet, større tilgang til arbeidsmarkedet og økt deltakelse i samfunnslivet (McDougall, Evans & Baldwin, 2008; Nota, Ferrari, Soresi & Wehmeyer, 2007; Shogren, Wehmeyer, Palmer, Rifenbark & Little, 2015). Det er derfor viktig at skolen hjelper elever med utviklingshemming til å utvikle selvbestemmelsesferdigheter fra

tidlig alder av, ved å legge til rette for elevmedvirkning og autonomistøtte i undervisningen.

Figur 1 (se neste side) viser denne positive suksess-spiralen av elevsentrert læring, der læringsprosessen starter med elevmedvirkning i valg av læringsmål, hvilket appellerer til elevens autonome motivasjon for læring, hvilket igjen fører til opplevelsen av mestring, og til utviklingen av et fundament for selvbestemmelse.

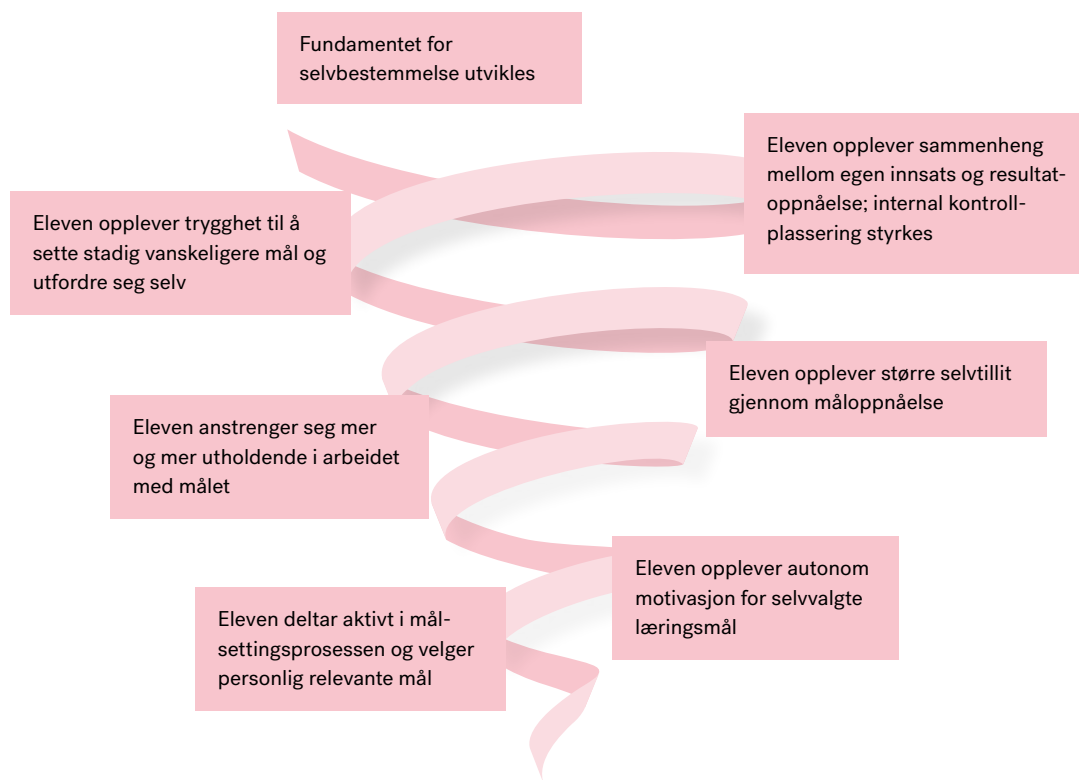
The Self-Determined Learning Model of Instruction (SDLMI)

Om det er forholdsvis enkelt å forstå hvordan elevmedvirkning påvirker elevens læring og utvikling i positiv retning, gjenstår fortsatt spørsmålet hvordan man kan få til elevmedvirkning i undervisningen, og dette spørsmålet reiser seg kanskje spesielt i opplæringen av elever med utviklingshemming.

The Self-Determined Learning Model of Instruction (SDLMI) (Wehmeyer mfl., 2000) er en evidensbasert undervisningsmodell som muliggjør det for lærere å engasjere elever på systematisk vis i deres egen læringsprosess. Formålet med modellen er å hjelpe elever til å bli selvstendige problemløsere, som kan oppnå selvvalgte mål, basert på egne interesser og behov. Selvrealisering og aktørskap er viktige prinsipper bak undervisningsmodellen. SDLMI er basert på grunnleggende selvbestemmelsesferdigheter og på eksisterende forskning om elevsentrert læring. Modellen består av tre faser: 1) å sette et mål, 2) å lage en plan, og 3) å evaluere planen og målet.

For hver fase besvarer eleven fire spørsmål som handler om 1) å identifisere problemet, 2) å identifisere mulige løsninger, 3) å identifisere mulige barrierer, og 4) å identifisere mulige konsekvenser av de forskjellige løsningene. Modellen er samtalebasert, og læreren spiller en sentral rolle i å hjelpe eleven gjennom modellens forskjellige faser. Læreren kan omformulere spørsmålene i hver fase, slik at disse blir mer tilgjengelige for elever med kognitive vansker. Videre hjelper læreren eleven å identifisere årsaks-sammenhenger i sekvensen som går fra å identifisere et uoppfylt behov eller ønske til oppnåelse av det selvvalgte målet som et resultat av egen innsats. SDLMI kan brukes i alle fag, og modellen kan også anvendes for sosiale mål

FIGUR 1: Den positive suksess-spiralen av elevsentrert læring



eller selvhjulpensmål (ibid.). Et av hovedpoengene med modellen er at læreren hjelper eleven på vei til selvregulert læring. SDLMI former en ramme for denne oppgaven, men modellen må suppleres med øvrig pedagogisk støtte, som f.eks. strategier for selvevaluering, bruk av «prompts» eller hjelpestimuli, hjelp til preferansekartlegging, og veiledning rundt målsetting (Wehmeyer, Agran, Hughes, Martin, Mithaug & Palmer, 2007).

Internasjonal forskning viser at bruk av SDLMI kan føre til høyere grad av selvbestemmelse hos elever med lærevansker eller utviklingshemming, og til bedre målsettings- og problemløsningsferdigheter hos denne elevgruppen (Shogren, Palmer, Wehmeyer, Williams-Diehm & Little, 2012; Wehmeyer, Shogren, Palmer, Williams-Diehm, Little & Boulton, 2012; Agran, Blanchard, Wehmeyer &

Hughes, 2002). En metaanalyse som undersøkte effekten av SDLMI konkluderer videre med at undervisningsmodellen blant annet kan hjelpe elever til å oppnå skolefaglige og ADL-mål, og at den kan være til hjelp for å forberede elever på overgangen til voksenlivet (Lee, Wehmeyer & Shogren, 2015).

Problemstilling

Formålet med denne studien er å undersøke om SDLMI oppleves som en anvendbar undervisningsmodell for å fremme elevmedvirkning hos elever med utviklingshemming i den norske skolen. Mens det foreligger relativt mye internasjonal forskning som indikerer at SDLMI kan være en velegnet undervisningsmodell for dette formålet, har brukbarheten i norsk skolekontekst hittil ikke blitt

undersøkt. Derfor utforskes det i denne artikkelen hvordan elever med lett utviklingshemming og deres lærere opplevde å bruke SDLMI i løpet av en intervensjon som gikk over tre måneder våren 2017.

Metode

Seks ungdomsskoleelever med lett utviklingshemming og deres tre lærere deltok i et forskningsprosjekt som varte over tre måneder. I løpet av denne tiden prøvde elevene og lærere ut SDLMI under tett oppfølging av forskeren. Ved hjelp av forsker og lærer satte hver elev tre forskjellige mål for seg selv: først et mål innenfor norskfaget, deretter et mål innenfor matematikk, og til sist et mål innenfor et valgfritt fag.

Etter intervensjonens slutt ble elevene og lærerne intervjuet ved hjelp av semistrukturert intervju for å kartlegge deres erfaringer med SDLMI. Intervjuguiden for elevene og for lærerne var utformet relativt likt, der spørsmålene handlet om erfaringer med bruk av SDLMI, om hva som opplevdes som positivt med modellen, og om det var noen ulemper ved den. Under intervjuene med elevene ble det brukt visuell støtte for å illustrere spørsmålene som ble stilt, slik at det ble noe enklere for elevene å besvare til dels abstrakte spørsmål. For å øke validiteten og for å redusere sosial bias ble to av lærerintervjuene gjennomført ved hjelp av en forskningsassistent som ikke var involvert i forskningsprosjektet for øvrig. Denne tilnærmingen ble ikke benyttet for elevintervjuene, da det ble vurdert som viktigere for datainnhenting at elevene hadde etablert en trygg relasjon med intervjueren. Det ble gjort lydopptak av alle intervjuene, og disse ble senere transkribert verbatim. Intervjudata ble først analysert deduktivt, deretter induktivt. Den deduktive metoden, der man tar utgangspunkt i eksisterende teorier, ble ansett som mest hensiktsmessig for formålet med studien, nemlig å undersøke om SDLMI er en brukbar undervisningsmodell for å fremme elevmedvirkning og selvbestemmelsesferdigheter. Samtidig risikerer en å gå glipp av viktig informasjon dersom data analyseres utelukkende deduktivt, i og med at forskeren anvender et forhåndsdefinert sett av kategorier å analysere data ut ifra. Dermed ble intervjudata i denne studien også analysert induktivt, med et åpent sinn for

nye kategorier som ikke kom fram gjennom den deduktive tilnærmingen.

Elevintervjuene og lærerintervjuene ble analysert hver for seg, dvs. som to forskjellige datasett, for deretter å bli satt i sammenheng med hverandre i artikkelens diskusjonsdel. Kategoriene som ble lagt til grunn for den deduktive dataanalysen, ble hentet fra SDLMIs teoretiske forståelsesramme, der selvregulering og problemløsning, oppnåelse av meningsfulle mål, elevstyrt læring, psykologisk empowerment og aktørskap står sentralt (Shogren, Wehmeyer, Burke & Palmer, 2017). For hver av disse kategoriene ble all intervjudata gjennomgått, og det ble brukt fargekoding for å identifisere forskjellige temaer knyttet til de overordnede kategoriene. Så ble intervjudata analysert induktivt, og fra lærerintervjuene kom det da fram to nye temaer, nemlig hvordan SDLMI gir lærerne muligheten å bli bedre kjent med elevene, og hvorvidt SDLMI egner seg for elever med større kognitive og/eller kommunikative utfordringer.

Utvalg

Utvalget for intervensjonen bestod av seks ungdomsskoleelever (alder 13–15 år; fem jenter) med lett utviklingshemming, og én av elevene hadde i tillegg en autismespekterforstyrrelse. Alle elevene gikk på den samme spesialskolen på Østlandet, fordelt på to forskjellige klasser. Noen av elevene hadde gått på spesialskole i flere år, mens noen hadde gått i ordinær skole inntil nylig. Rekrutteringen av deltakerne skjedde ved at lærerne valgte ut elever som de mente kunne være interessert i å delta i prosjektet, og der de mente at foreldrene ville være tilbøyelige til å samtykke til deltakelse. Ved siden av disse seks elevene deltok også deres tre lærere i intervensjonen. Lærerne var tre kvinner i alderen 62–64 år, med 15 til 37 års erfaring som lærer/spesialpedagog.

Etiske hensyn

Før oppstart ble prosjektet godkjent av Norsk Senter for Forskningsdata (NSD). Det ble hentet inn skriftlig samtykke fra foreldre, samt muntlig samtykke fra elevene, lærerne og skoleledelsen. Elevene fikk informasjon om at de når som helst kunne trekke seg fra prosjektet, og det ble også for-

midlet til dem hvordan de kunne gi beskjed dersom de ikke lenger ønsket å være med i prosjektet. I løpet av intervusjonen sjekket forskeren regelmessig om elevene fortsatt var interessert i å være med, noe alle elevene bekreftet at de ønsket. Av hensyn til personvern har alle data i denne studien blitt anonymisert.

Empiriske funn

Deduktiv analyse av intervjudata viste at både elever og lærere opplevde SDLMI som et godt redskap for å fremme elevmedvirkning i undervisningen. Temaer som skilte seg ut i dataanalysen handlet om hvordan SDLMI gir elevene muligheten å jobbe med selvvalgte og meningsfulle mål, hvordan den selvregulerte læringen bidrar til en opplevelse av empowerment og mestringstro, og hvordan SDLMI kan legge til rette for elevstyrt læring. Videre viste den induktive dataanalysen at lærerne opplevde at de ble kjent med nye sider ved elevene, samtidig som de var usikre hvorvidt SDLMI egner seg for elever med større kognitive og kommunikative utfordringer. Disse temaene belyses her nå mer dyptgående, med fokus på elevenes opplevelser først, for deretter å belyse lærernes erfaringer.

Elevenes opplevelser

Større motivasjon, interesse og innsikt med selvvalgte mål

Alle seks elevene uttrykte at de opplevde det som positivt å kunne velge egne læringsmål, og det kan virke som elevene opplevde målvalg som det mest sentrale kjennetegnet ved SDLMI. Elevene oppfattet muligheten til å kunne sette egne mål som viktig, først og fremst fordi det da er større sannsynlighet for at målene oppleves som personlig relevante:

Elev 1: Å velge noe for DEG er mye enklere enn at andre gjør det, på en måte [...]; du vet jo selv hva du vil, liksom.

Elev 6: Fordi da kan man si hvilket mål man vil ha, i stedet for at lærerne velger mål som jeg ikke vil ha. [...] Man kan bli flinkere på det man har lyst å bli flink til.

Fra disse elevutsagnene kan det virke som elevene i studien av og til opplever at lærerne setter læringsmål for dem uten at relevansen av disse målene er tydelig for elevene. Når elevene får mulighet å velge egne mål, er sannsynligheten

større at de velger noe som de selv mener er interessant eller viktig for dem, hvilket igjen vil kunne ha positiv innvirkning for deres motivasjon for læring:

Elev 2: Det var jo bra at jeg fikk gjort mer av det som jeg liker å gjøre; [det var] veldig bra å velge selv hva jeg har mest lyst å jobbe med. [...] Da får lærerne vite hva mer du har lyst å jobbe med.

Med selvvalgte mål vil det være større sannsynlighet for at elevene opplever en autonom eller intrinsisk motivasjon for læringen, enn når læreren setter mål for elevene uten at de kan påvirke innholdet i læringsprosessen. Elevene kan oppleve det som mer lystbetont å kunne jobbe med selvvalgte mål, og dette kan føre til mer glede i selve læringsprosessen:

Elev 2: Jeg synes jo det er kjempegøy å lage og sette et eget mål og sånt, jeg synes det er ganske artig.

Med andre ord ser elevene ut til å like godt muligheten for å sette egne mål, både fordi de opplever at det fører til mer personlig relevante mål, og fordi det kan gjøre læringen mer lystbetont og motiverende (for dem). Når elevene blir involvert i målsettingsprosessen, kan dette også bidra til å skape en større bevissthet hos elevene om hva som er forventet av dem, hvilket igjen kan føre til en mer målbevisst innsats enn når målene er formulert av andre og dermed muligens ikke er godt nok kjent for elevene:

Elev 3: Jeg synes det er gøy å sette mål for meg selv. Da kan man velge hvilket mål man vil ha, i stedet for at lærerne velger mål som jeg ikke vil ha.

Intervjuer: Aha, så når du velger mål selv, så er det noe du synes er bra å jobbe med?

Elev 3: Ja.

Intervjuer: Men ikke alltid når læreren setter mål?

Elev 3: Hmm (bekreftende)

Intervjuer: Har du noen eksempler på mål som læreren har valgt som du synes egentlig ikke var så veldig spennende?

Elev 3: Nei, [læreren] ha'kke valgt noen mål.

Fra dette eksempelet kan det virke som eleven på den ene siden opplever at læreren setter mål som ikke vurderes som personlig relevante og interessante for eleven selv,

mens eleven på den andre siden egentlig ikke vet hvilke mål læreren har utarbeidet for eleven. I begge tilfeller vil dette kunne ha negativ innvirkning på elevens motivasjon for læring. SDLMI gjør at elevene inntar en aktiv rolle i egen læringsprosess, der selvvalgte mål ikke bare fører til økt motivasjon for læring, men også til økt bevissthet rundt egen læring ved at læringsmålene blir mer tydelige for elevene. Tydelige læringsmål kan være retningsgivende for elevenes innsats, slik at deres oppmerksomhet mot det som skal læres også blir mer målrettet, og måloppnåelse ligger da mer innen rekkevidde.

Lærings- og mestringsglede

Når elever har lite erfaring med målsetting, er det viktig å påse at mestringsopplevelsen rundt egne mål blir ivaretatt. I forskningsprosjektet ble det derfor vektlagt at elevenes mål skulle være små og tidsavgrensede, og elevene fikk hjelp til å innsnevre målene, slik at resultatoppnåelsen kunne skje relativt fort, dvs. i løpet av én eller to uker. Når elevene ble spurt i intervjuene hva de likte spesielt godt ved å bruke SDLMI, var det også nettopp denne mestringsopplevelsen som ble framhevet av flere: *‘at jeg fikk til målene mine’* (elev 3), og *‘at man kunne finne ut av hva man var god til’* (elev 6) var aspekter ved SDLMI-intervensjonen som elevene satt spesielt pris på.

Men fokuset med SDLMI ligger ikke utelukkende på måloppnåelsen. Elevene blir gjort delaktige i hele læringsprosessen, og de kan dermed også erfare glede over selve læringen. Elev 4, som for øvrig ble så engasjert i sitt selvvalgte matematikkmål at hun frivillig fortsatte å jobbe med det etter skoletid også, ga klart uttrykk for glede over egen læring:

Elev 4: *Det har vært kjempegøy ...*
 Intervjuer: *Hmm (oppmuntrende)*
 Elev 4: *og morsomt ...*
 Intervjuer: *hmm (oppmuntrende)*
 Elev 4: *å lære seg masse.*

SDLMI ser dermed ut til å kunne gi elevene positive følelser rundt deres egen læring og mestring, hvilket kan øke motivasjonen for skolearbeidet.

Innsats fører til resultat!

Slik det ble beskrevet tidligere i denne artikkelen, danner SDLMI kun en ramme for undervisningen, og det er behov for å supplere modellen med flere didaktiske elementer som kan fremme elevens motivasjon og deltakelse i læringsprosessen. I dette forskningsprosjektet ble det blant annet anvendt en visuell graf som viste elevenes fremgang mot måloppnåelsen, og et registreringsskjema der elevene selv kunne føre oversikt over hvor mye tid de brukte daglig for å oppnå målene de hadde valgt.

I løpet av prosjektet ble elevene fulgt tett opp av forskeren, og deres fremgang på vei mot måloppnåelse ble plottet i en graf flere ganger i uka, slik at elevene kunne følge med på egen utvikling på en visuell måte. Muligheten til å kunne følge med på veien til egen resultatoppnåelse ble også opplevd som positivt av elevene. Elev 6 uttrykte glede over at *‘det gikk veldig fort med det målet’*, mens elev 4 sa det slik: *‘Jeg tenkte jeg var kjempeglad!’*, og hun ville derfor anbefale SDLMI til andre elever, slik at de *‘også kunne bli stolte’*. Gleden over å mestre og oppnå et mål er i seg selv en sterk motivasjon for fremtidig målsetting, men når elevene i tillegg kan følge med på egen fremgang, kan dette motivere ytterligere:

Elev 2: *Det [å kunne følge egen fremgang] synes jeg er ganske bra, fordi da får jeg liksom se hva jeg ... – hvor jeg gjorde det litt dårlig sist, og hva jeg ... og da har jeg liksom sett at jeg kan mye bedre nå enn det jeg gjorde fra start.*

Når elevene blir gjort oppmerksomme på sammenhengen mellom egen innsats og resultatoppnåelse, kan dette i tillegg føre til en følelse av self-efficacy, dvs. en tro på at en kan få til ønskede resultater. I følgende dialog forteller en elev om hvordan det opplevdes å se egne resultater i en visuell graf:

Elev 5: *Hm [det var] fint.*
 Intervjuer: *Hva var det som var fint med det?*
 Elev 5: *At jeg har blitt flink.*
 Intervjuer: *Ja, så du kunne se at du ble flinkere når du øvde?*
 Elev 5: *Ja*
 Intervjuer: *Og det likte du godt, eller?*
 Elev 5: *Hmm (bekreftende)*
 Intervjuer: *Hvordan følte du deg da?*

Elevene ga uttrykk for mestringsglede og stolthet over å oppnå selvvalgte mål.

Elev 5: *Hm, at jeg var god.*

Intervjuer: *Ja, det var du, du var knallgod. Faktisk ikke bare vanlig god, men supergod!*

Elev 5: *Ja!*

Med SDLMI som ramme for elevenes målsetting og planlegging, med skjema for egenregistrering av tid brukt på målet, og med en graf som viser fremgangen mot målet, blir elevene delaktige gjennom hele læringsprosessen, fra planlegging til evaluering. Denne delaktigheten ser ut til å oppleves som noe positivt av elevene som var med i studien, der de knytter positive følelser til deres egen mestring og fremgang.

Voksende tro på egne evner

Fra intervjuene med noen av elevene kom det også fram at prosessen fra målsetting til måloppnåelse er mer enn bare en sirkulær prosess, men at det handler om en oppadgående spiral. Måloppnåelse av selvvalgte mål fører ikke bare til at eleven setter seg nye mål, men det velges nye mål som er mer utfordrende enn tidligere valgte mål. Når eleven opplever mestring av et mål, skaper denne opplevelsen en motivasjon til å søke større utfordringer, og dermed øker også læringsutbyttet. Elevene kan se ut til å 'tørre litt mer' når de opplever at de kan nå målene som de har valgt:

Intervjuer: *Betyr det at du valgte et mål som var litt vanskelig for deg?*

Elev 4: *Ja, litt.*

Intervjuer: *Hva synes du om det?*

Elev 4: *Det har vært kjempemorsomt og gøy.*

Intervjuer: *Var det morsomt selv om det var vanskelig?*

Elev 4: *Ja, og jeg sånn: 'Greit, jeg skal prøve å gjøre det!'*

Også en annen elev antyder at det kan vokse en trygghet ut av mestringsopplevelsene:

Elev 2: *Noen ganger kan jeg være litt sånn ... på en måte:*

'Åh, jeg håper jeg klarer det, kanskje det ikke går bra, kanskje ...' - jeg kan være litt sånn.

Intervjuer: *Litt usikker?*

Elev 2: *Ja, litt sånn usikker.*

Intervjuer: *Eheh, følte du at du var litt sånn usikker med de målene som du satte deg her også?*

Elev 2: *Ja, i hvert fall med det første målet.*

Intervjuer: *Hm, målet ditt om å huske mer av det du leser?*

Elev 2: *Ja.*

Intervjuer: *Og så klarte du det ganske så bra likevel.*

Elev 2: *Ja.*

Intervjuer: *Hvordan var det?*

Elev 2: *Jeg synes det var morsomt og bra.*

Intervjuer: *Hm, ble du litt stolt, eller?*

Elev 2: *Ja. [...] Jeg synes det var skikkelig bra, for da fikk jeg utfordret meg selv, liksom.*

Der hvor elever ellers ofte kan velge å unngå utfordringer av frykt for å mislykkes, kan SDLMI bidra til positive suksessopplevelser som oppmuntrer til å ta tak i større utfordringer. Mestringstroen som oppstår er viktig ikke bare for læringsprosessen, men den kan også være av betydning for kontrollplasseringen som eleven utvikler. Den elevstyrte læringen gjør at elevene erfarer at de kan oppnå selvvalgte mål, ikke gjennom ytre faktorer som de ikke selv har kontroll over, men gjennom egen innsats.

Læreren som viktig støttespiller

Selv om SDLMI er en elevsentrert undervisningsmodell, fortsetter læreren likevel å spille en sentral rolle for elevenes læring, noe som elevene som deltok i forskningsprosjektet også var tydelige på. Elev 4 ga uttrykk for at det var fint å kunne få litt hjelp av en voksen til å sette ord på hvilke mål hun ønsket å jobbe med, og at det var nyttig med individuell læreroppfølgning når hun skulle jobbe med planen for å oppnå målet sitt.

Når elevene setter ambisiøse mål for seg selv, kan det også være betryggende å vite at læreren er tilgjengelig dersom de skulle trenge hjelp med noe:

Intervjuer: *Tenker du at det kan være litt slitsomt å sette mål for seg selv også?*

Elev 2: *Ja, og så kan man få hjelp fra læreren.*

Intervjuer: *Ja, på hvilken måte tenker du at det kan være litt slitsomt å sette mål for seg selv?*

Elev 2: *Ja, hvis man har veldig lyst å sette seg inni vanskelige ting å jobbe med, da kan man få hjelp av noen andre.*

Intervjuer: *Ja, for man kan sette mål for seg selv uten at man trenger å gjøre alt på egenhånd?*

Elev 2: *Ja.*

Læreren kan dermed spille en viktig rolle med å hjelpe elevene til å utforme gode mål for seg selv, spesielt når elevene har lite erfaring med dette fra før. Videre spiller læreren også en nøkkelrolle ved å legge til rette for at elevene har tilgjengelig det de trenger for å kunne jobbe med planen for å oppnå målet, som f.eks. tid, nødvendig undervisningsmateriell, og forslag til forskjellige læringsstrategier som kan passe for elevene.

Oppsummering av funn fra elevdata

Elevene som deltok i studien, ga uttrykk for at de opplever SDLMI som et nyttig redskap for å fremme deres egen motivasjon for læring. Muligheten til å kunne velge personlig relevante mål ble vurdert som et viktig aspekt av intervensjonen, og elevene vitnet om mestringsglede og økende tro på egne evner ved bruk av SDLMI. Samtidig framhevet flere av elevene at læreren fortsetter å være en viktig støtte-spiller i elevstyrt undervisning.

Lærernes opplevelser

SDLMI som et redskap for elevmedvirkning

Målet med SDLMI er å gi eleven en aktørrolle i læringsprosessen, for på denne måten å utvikle viktige selvbestemmelsesferdigheter hos eleven (Wehmeyer mfl., 2000). Lærerne som deltok i studien bekreftet også modellens brukbarhet for dette formålet, og de framhevet at modellen bidro til økt bevissthet rundt læringsprosessen hos elevene:

Lærer 3: 'Det at eleven blir tatt mer på alvor og blir tatt med i prosessen er kjempeviktig. Jeg tror at det på en måte er veldig motiverende, å få lov å være med og bestemme litt selv. For elever med utviklingshemming og utviklingsforstyrrelser er det ofte at vi presenterer et opplegg for dem, i stedet for at de får være med og bestemme noe selv.'

Lærer 2: 'Essensen er at eleven skal bli bevisst på egen læring, at de skal bli bevisst på hva de trenger å lære, og hvordan de kan oppnå dette, hvilket arbeid de må gjøre for å oppnå målene sine.'

For lærerne i studien var det ikke noe tvil om at elevmedvirkning er viktig også for elever med utviklingshemming. Men veien fra å anerkjenne behovet for elevmedvirkning

til å realisere elevmedvirkning i praksis kan være lang hvis man ikke har de nødvendige redskapene til det. Et viktig bidrag med SDLMI som undervisningsmodell kan nettopp være at den gir en enkel og strukturert oppskrift om hvordan pedagogen kan få til økt grad av elevmedvirkning i praksis:

Lærer 1: 'Veldig fint at man blir bevisst hvordan de [elevene] kan dras med i målsettingen, det tror jeg er veldig lurt.'

Lærer 2: 'Jeg tror det er en veldig god modell. Det blir klart for pedagogen hvordan han skal gå fram, og det blir klart for eleven. For det blir bygget opp sånn at de kan følge med i tankegangen i det med de spørsmålene som blir stilt. Dermed får de tenkt mye på metoden og hvorfor de vil dette her. Så jeg synes det er en kjempegod metode.'

SDLMI kan med andre ord være et godt redskap for pedagogen for å introdusere elevmedvirkning i klasserommet på systematisk vis, noe Barneombudet (2017) påpekte i sin rapport er mangelvare i spesialundervisningen.

Uante elevegenskaper

Innledningsvis i denne artikkelen ble det nevnt at elever i spesialundervisning generelt blir møtt med lave forventninger om hva de kan få til, og også her kan SDLMI være et nyttig verktøy, ifølge lærerne som deltok i studien. Gjennom samtalene med elevene om hvilke mål de ønsker å sette for seg selv, fikk lærerne nemlig også mer kunnskap om elevene, og dette resulterte i at lærerne i noen tilfeller måtte oppjustere forventningene som de hadde til elevene:

Lærer 2: 'Det som også var veldig interessant, det er jo at vi så hvilken selvinnsikt elevene egentlig hadde, hvilke svakheter de hadde som de godt kunne tenke seg å løfte. Spesielt en av mine elever, hun hadde en fantastisk selvinnsikt-jeg var ikke klar over at hun var så til de grader god, altså, som kom frem ved denne. For det var jo nesten som et slags intervju av dem, ikke sant, og da kom det fram, hun tenkte veldig mye over spørsmålene, og kom med bare de presise svarene, som jeg bare kunne nikke gjenkjennende til, hun visste absolutt veldig godt hvor hun lå, altså. Det var veldig spennende å se, absolutt, skikkelig refleksjon! [...] Så det er ganske interessant å se, selv med psykisk utviklingshemming, de har selvinnsikt så det holder, altså.'

Når elevene får mulighet til å være aktivt deltagende i læringsprosessen, ser det ut som lærerne kan bli positivt overrasket over elevene:

Lærer 1: Jeg var kanskje litt spent i hvilken grad de kunne sette mål, og i går var det så morsomt med [elev 3], som var så klar og tydelig. Senest i går da klassen skulle velge oppgaver sa hun til en elev: «Du velger den letteste oppgaven!», mens hun da selv valgte utfordringen.

Lærer 2: Vi lærte masse om elevene som vi ellers ikke hadde lært, veldig spennende.

Lærernes forventninger til elevene kan være avgjørende for elevenes læringsutbytte, og det er viktig at det er samsvar mellom forventninger og evner. SDLMI kan hjelpe med å tydeliggjøre hvilke forventninger elevene har til seg selv, og dette kan igjen være retningsgivende for hvilke forventninger lærerne har til elevene. På denne måten er det større sannsynlighet at forventningene er realistiske og elevnære, og at de fremmer læring hos elevene.

Elevmedvirkning for alle elever hele tiden?

Selv om lærerne i studien var overbevist om nytteverdien av elevmedvirkning i undervisningen, mente de også at SDLMI forutsetter en del ferdigheter hos elevene, som gjør at modellen kanskje egner seg best for dem som er relativt godt fungerende:

Lærer 1: Nå gjelder det kanskje mest for de sterkere elevene, som kan holde en samtale i gang. Det forutsetter jo noen ferdigheter som gjør at alt ikke er like lett.

Lærer 2: Kommunikasjon og selvinnsikt ser jeg jo som en forutsetning her.

Lærer 3: Du må ha evnen til litt refleksjon. Jeg vil tro at ... du kan ikke bruke det på dem som er for svake, tenker jeg.

Lærerne opplever altså adekvate kommunikasjonsevner og en viss evne til selvinnsikt hos eleven som forutsetninger for at SDLMI kan brukes. På den andre siden nevner en av lærerne at SDLMI også kan være nyttig for andre elever enn dem som har utviklingshemming og som går i spesialklasse:

Lærer 2: Jeg synes det er en kjempegod modell, og det ville vært kjempefint om vi kunne spredd denne modellen til mange skoler. Og jeg tror ikke bare til spesialelever; jeg tror

det også er en god modell for andre, for bevisstgjøring rundt egen læring, kanskje særlig for andre elever som strever litt.'

Alle lærerne i studien ga også uttrykk for at de ønsket å fortsette å bruke SDLMI etter prosjektets slutt, om kanskje i mindre rigide former enn det som er nødvendig i et forskningsprosjekt:

Lærer 3: Jeg ser at det er en modell jeg kan komme til å bruke. Kanskje ikke hele tiden og på alle områder, men ... nå før sommeren skal vi jo lage et utkast til en ny IOP til neste år, og da går det jo an å spørre eleven litt: «Hva tenker du at ... hva er det du synes du vil lære mer om i norsk, matte, engelsk, osv.?» På en måte bruke noe av det for nettopp å få motivasjonen for emner som de mener er meningsfulle, og ikke bare jeg som voksenperson ...

Lærer 1: Jeg vil absolutt prøve å fortsette å bruke modellen, også med andre elever. Det kommer inn nye elever til høsten, og da kan det være greit å legge det inn fra starten, at sånn jobber vi her.

SDLMI er en fleksibel undervisningsmodell som kan brukes på mange forskjellige områder og i varierende omfang, avhengig av lærerens og elevens ønsker. Det er for eksempel mulig å bruke modellen i nettopp det faget der en elev sliter med motivasjonen. Men modellen kan også anvendes for å gi eleven en aktørrolle når det gjelder økt deltakelse i fritidsaktiviteter, eller den kan brukes for å involvere eleven i planleggingen av overgangen til videregående skole eller til voksenlivet. Mulighetene er mange.

Oppsummering av funn fra lærerdata

Lærerne som deltok i denne studien, så tydelig nytteverdien av SDLMI for å engasjere elevene i større grad i deres egen læringsprosess, og de opplevde SDLMI som et velkomment redskap for å realisere elevmedvirkning i klasserommet. SDLMI forutsetter dialog mellom lærer og elev, og dette gjorde at lærerne ble bedre kjent med elevene og hvordan de så på seg selv. Lærerne ble positivt overrasket over selvinnsikten som elevene viste. Etter prosjektets slutt ønsket alle lærere å fortsette å bruke SDLMI, og de ville også anbefalt modellen til andre lærere. Lærerne opplevde at adekvate kommunikative ferdigheter og evne til refleksjon hos elevene er forutsetninger for å kunne ta i bruk SDLMI.

Diskusjon

Både forskningsstudier og styringsdokumenter er tydelige på at elevmedvirkning gjennom hele læringsprosessen er viktig for elevenes motivasjon, innsats og læringsutbytte, og at dette aktørskapet i egen læring på sikt også kan bidra til større grad av selvbestemmelse (Coon & Walker, 2013; Williams-Diehm, Palmer, Lee & Schroer, 2012; Utdanningsdirektoratet, 2016). Spesielt for elever med utviklingshemming er dette av betydning, da de ofte kan ha lavere motivasjon for læring og lavere grad av selvbestemmelse enn andre (Van der Veen, Smeets & Derricks, 2010; Garrels & Granlund, 2017). Både elevene og lærerne som deltok i denne studien opplevde at SDLMI var en anvendbar undervisningsmodell for å fremme elevmedvirkning, og elevene opplevde lærings- og mestringsglede når de fikk være delaktig i læringsprosessen.

Fra denne studien kommer det fram at lærerne i utvalget følte seg usikre på om deres elever med utviklingshemming ville være i stand til å sette gode mål for seg selv. For elevene som deltok i studien kan det derimot se ut som de har gått og ventet på nettopp denne muligheten til å kunne påvirke egen læringsprosess. Elevene viste både gode evner til å velge realistiske og relevante mål for seg selv, og de viste stor entusiasme i prosessen. Derfor er det viktig å stille spørsmål ved om lærere muligens undervurderer viktigheten av at elevene får muligheten til å øve på målsettingsferdigheter, og om betydningen av elevmedvirkning kanskje ikke verdsettes nok. Som Barneombudet (2017) påpeker, blir elevene som mottar spesialundervisning ofte møtt med lave forventninger, og kan hende det også finnes en oppfatning her om at elevmedvirkning er utenfor rekkevidde for elever med utviklingshemming? I så fall er det viktig å understreke skolens oppgave å bidra til en myndiggjøring av elever med utviklingshemming, og elevmedvirkning kan være et godt middel til dette formålet. SDLMI, eller andre undervisningsmodeller og programmer som satser på å øke elevenes selvbestemmelsesferdigheter, kan være gode redskaper her. Det må dessuten påpekes at både elevmedvirkning og selvbestemmelse ikke er ferdigheter som er medfødte, men at dette er noe som elevene må øve på innenfor de trygge rammene som skolen kan tilby. Selv om elever med utviklingshemming

i utgangspunktet kanskje ikke har de nødvendige ferdighetene som trengs for å delta aktivt i de forskjellige fasene i læringsprosessen, betyr dette ikke at disse ferdighetene ikke kan utvikles.

Lærernes vurdering om at SDLMI forutsetter evner til kommunikasjon og refleksjon hos elevene, og at modellen dermed muligens ikke egner seg like godt for elever med større kognitive og kommunikative vansker, kan også belyses i denne konteksten. Riktignok er SDLMI en samtalebasert undervisningsmodell, og den vil dermed i liten grad egne seg for elever med alvorlig eller dyp utviklingshemming. Samtidig vil det også for denne elevgruppen være viktig å få til økt grad av elevmedvirkning. Elevmedvirkning handler nemlig i større grad om opplevelsen av å kunne påvirke miljøet rundt seg, enn det handler om kognitive evner, og denne påvirkningsmuligheten betraktes som et grunnleggende psykologisk behov for alle mennesker (Ryan & Deci, 2002). Omgivelser som legger til rette for at elever får mulighet til å uttrykke preferanser og ta valg, er dermed av stor betydning for at dette behovet blir oppfylt. Men også mer komplekse ferdigheter som trengs for elevmedvirkning og selvbestemmelse, kan det øves på, selv om eleven har alvorlig utviklingshemming. Målsettingsferdigheter kan det f.eks. øves på ved hjelp av 'guided goal-setting', der eleven enten kan velge fra en liste med av læreren forhåndsdefinerte mål, eller, enda enklere, at eleven kan velge mellom to mål som læreren har identifisert (Shilts, Horowitz, Townsend, 2004). Inntil videre er det opp til lærerens kreativitet å tilby en form for elevmedvirkning som matcher forutsetningene til denne gruppen av elever med de største kognitive utfordringene. Men siden elevmedvirkning uansett bør være et mål for alle, uavhengig av kognitivt nivå, eksisterer det kanskje et behov for å utvikle undervisningsmodeller og didaktiske strategier som kan brukes som verktøy for elevmedvirkning for denne målgruppen også. Som denne studien antyder, kan gode verktøy nemlig være en effektiv måte å motarbeide lave forventninger til elevene.

Konklusjon

Elever som mottar spesialundervisning, får i liten grad mulighet til å være en aktiv deltaker i egen læringsprosess.

Dette gjelder kanskje spesielt elever med utviklingshemming. Likevel er elevmedvirkning viktig både for elevens motivasjon for læring, og som en måte å utvikle grunnleggende selvbestemmelsesferdigheter på. I denne studien ble det presentert hvordan elever og lærere opplevde å bruke SDLMI, en undervisningsmodell for elevsentrert læring. Elevene som deltok i studien opplevde det som positivt å kunne velge personlig relevante opplæringsmål. De ga uttrykk for mestringsglede og stolthet over å oppnå selvvalgte mål. Lærerne i studien anerkjente SDLMI som et nyttig redskap for å få til elevmedvirkning i undervisningen, og de opplevde også at de ble bedre kjent med elevene ved å bruke undervisningsmodellen. Disse resultatene fra en studie som er nokså beskjeden i omfang, er i tråd med internasjonale studier, som antyder at SDLMI kan være et brukbart verktøy for å realisere økt elevmedvirkning og selvbestemmelse for elever med utviklingshemming. □



Veerle Garrels er doktorgradsstipendiat ved Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. Hun har tidligere arbeidet som spesialpedagog i autismeteamet ved Barnehabiliteringen ved Universitetssykehuset Nord-Norge, og hun har lang erfaring fra arbeid med barn og ungdom med utviklingshemming.

REFERANSER

- AGRAN, M., BLANCHARD, C., WEHMEYER, M. & HUGHES, C. (2002). Increasing the Problem-Solving Skills of Students with Developmental Disabilities Participating in General Education. *Remedial and Special Education*, 23(5), s. 279–288.
- BARNEOMBUDET (2017). *Uten mål og mening. Elever med spesialundervisning i grunnskolen*. Barneombudets fagrapport.
- CHANG, R., FUKUDA, E., DURHAM, J. & LITTLE, T. (2017). Enhancing Students' Motivation with Autonomy-Supportive Classrooms. I: M.L. Wehmeyer, K.A. Shogren, T.D. Little & S.J. Lopez (Eds.). *Development of Self-Determination through the Life-Course*. Dordrecht, The Netherlands: Springer Science + Business Media B.V.
- COON, D.R. & WALKER, I. (2013). From Consumers to Citizens: Student-Directed Goal Setting and Assessment. *New Directions for Teaching and Learning*, 135, s. 81–87. DOI: 10.1002/tl.20069
- GARRELS, V. & GRANLUND, M. (2017). Measuring Self-Determination in Norwegian Students: Adaptation and Validation of the AIR Self-Determination Scale. *European Journal of Special Needs Education*, DOI: 10.1080/08856257.2017.1342420.
- GUAY, F. & RATELLE, C.F. (2008). Optimal Learning in Optimal Contexts: The Role of Self-Determination in Education. *Canadian Psychology*, 49(3), s. 233–240. DOI: 10.1037/a0012758.
- LEE, S., WEHMEYER, M.L. & SHOGREN, K.A. (2015). Effect of Instruction with the Self-Determined Learning Model of Instruction on Students with Disabilities: A Meta-Analysis. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 50(2), s. 237–247.
- MCDUGALL, J., EVANS, J. & BALDWIN, P. (2010). The Importance of Self-Determination to Perceived Quality of Life for Youth and Young Adults with Chronic Conditions and Disabilities. *Remedial and Special Education*, 31(4), s. 252–260. DOI: 10.1177/0741932509355989.
- MOELLER, A., THEILER, J.M. & WU, C. (2012). Goal Setting and Student Achievement: A Longitudinal Study. *The Modern Language Journal*, 96(2), s. 153–169. DOI: 10.1111/j.1540-4781.2011.01231.x
- NOTA, L., FERRARI, L., SORESI, S. & WEHMEYER, M.L. (2007). Self-Determination, Social Abilities and the Quality of Life of People with Intellectual Disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51(11), s. 850–865. DOI: 10.1111/j.1365-2788.2006.00939.x
- OPPLÆRINGSLOVEN. Lov av 17.07.1998 om grunnskolen og den videregående opplæringa. Kunnskapsdepartementet.
- REEVE, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. I: E.L. Deci & R.M. Ryan (2002). *Handbook of Self-Determination Theory*. Rochester, NY: The University of Rochester Press.
- RYAN, R.M. & DECI, E.L. (2002). An Overview of Self-Determination Theory: An Organismic-Dialectical Perspective. I: E.L. Deci & R.M. Ryan (Eds.). *Handbook of Self-Determination*. Rochester, NY: The University of Rochester Press.
- SHILTS, M.K., HOROWITZ, M. & TOWNSEND, M.S. (2004). An Innovative Approach to Goal Setting for Adolescents: Guided Goal Setting. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 36, s. 155–156.
- SHOGREN, K.A., WEHMEYER, M.L., BURKE, K.M. & PALMER, S.B. (2017). *The Self-Determined Learning Model of Instruction. Teacher's Guide*. Lawrence, KS: Kansas University Center on Developmental Disabilities.
- SHOGREN, K.A., WEHMEYER, K.A., PALMER, S.B., RIFENBARK, G.G. & LITTLE, T.D. (2015). Relationships between Self-Determination and Postschool Outcomes for Youth with Disabilities. *The Journal of Special Education*, 48(4), 256–267. DOI: 10.1177/0022466913489733.
- SHOGREN, K.A., PALMER, S.B., WEHMEYER, M.L., WILLIAMS-DIEHM, K. & LITTLE, T.D. (2012). Effect of Intervention with the Self-Determined Learning Model of Instruction on Access and Goal Attainment. *Remedial and Special Education*, 33(5), s. 320–330. DOI: 10.1177/0741932511410072.
- UTDANNINGSDIREKTORATET (2016). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*.
- VALLERAND, R.J. & RATELLE, C.F. (2002). Intrinsic and Extrinsic Motivation: A Hierarchical Model. I: E.L. Deci & R.M. Ryan (2002). *Handbook of Self-Determination Theory*. Rochester, NY: The University of Rochester Press.
- VAN DER VEEN, I., SMEETS, E. & DERRICKS, M. (2010). Children with Special Educational Needs in the Netherlands: Number, Character

teristics and School Career. *Educational Research*, 52(1), 15–43. DOI: 10.1080/00131881003588147.

WEHMEYER, M.L., AGRAN, M., HUGHES, C., MARTIN, J.E., MITHAUG, D.E. & PALMER, S.B. (2007). Promoting Self-Determination in Students with Developmental Disabilities. I: K.R. Harris & S. Graham (Eds.). *What Works for Special-Needs Learners*. New York: The Guildford Press.

WEHMEYER, M.L., PALMER, S.B., AGRAN, M., MITHAUG, D.E. & MARTIN, J.E. (2000). Promoting Causal Agency: The Self-Determined Learning Model of Instruction. *Exceptional Children*, 66(4), s. 439–453.

WEHMEYER, M.L. & SHOGREN, K.A. (2017). The Development of Self-Determination During Adolescence. I: M.L. Wehmeyer, K.A. Shogren,

T.D. Little & S.J. Lopez (Eds.). *Development of Self-Determination Through the Life-Course*. Dordrecht, The Netherlands: Springer Science + Business Media B.V.

WEHMEYER, M.L., SHOGREN, K.A., PALMER, S.B., WILLIAMS-DIEHM, K.L., LITTLE, T.D. & BOULTON, A. (2012). The Impact of the Self-Determined Learning Model of Instruction on Student Self-Determination. *Exceptional Children*, 78(2), s. 135–153.

WILLIAMS-DIEHM, K., PALMER, S., LEE, Y. & SCHROER, H. (2010). Goal Content Analysis for Middle and High School Students with Disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 33(3), s. 132–142. DOI: 10.1177/0885728810380230.



 **HLF BRISKEBY**
VI KAN HØRSEL!

ELEV MED NEDSATT HØRSEL?

UTADRETTEDE TJENESTER INNEN
FAGOMRÅDET HØRSEL TIL VGS.

TILBUD

- RÅD OG VEILEDNING PÅ INDIVID- OG SYSTEMNIVÅ
- KURS FOR ELEVER MED NEDSATT HØRSEL OG FOR PEDAGOGISK PERSONALE
- GRATIS OG LANDSDEKKENDE

Ta kontakt for en uforpliktende samtale
HLFBRISKEBY.NO/UT | TLF: 47977407

Dine få ord gir oss gleder, –mer tror jeg enn mine mange

Nestor og professor i spesialpedagogikk Tordis Ørjasæter har fylt 90 år. Hun er mor til tre. Sønnen Dag Tore, som er født i 1955, er psykisk utviklingshemmet. I denne modige og bevegende memoarboken gir hun et innblikk i hvordan livet med Dag Tore har vært, på godt og vondt – om hvordan kjærligheten må finne nye veier når ordene ikke kommer. Og hun gir ham ordet i en del kapitler som nettopp tar utgangspunkt i hva Dag Tore pleier å si og i situasjoner der han bruker disse ordene. Deretter forteller hun selv om hvordan det har vært i de ulike livsfasene med Dag Tore og familien. I alt dekker fortellingen et tidsrom fra 1950-tallet til i dag og byr på mye innsikt om viktige endringer i norsk omsorgsvesen. «Dette har vært den vanskeligste boken for meg å skrive noensinne», sier Ørjasæter. «Men kanskje derfor; også den viktigste».

Hun skriver så levende – ordene hennes står best alene: «...vi to foreldre var slitne. Men tross alt båret oppe av kjærligheten til hverandre og uoppslitelig til Dag Tore. For resten av

livet har jeg vært skeptisk mot allvitende spesialister som prøver å få terrenget til å stemme med kartet. For har jeg virkelig skadet mitt barn? Jeg så ingen annen utvei enn å søke behandling hos en erfaren psykoanalytiker, og opplevde at hun satte spørsmålsteget ved teoriene om de såkalte "kjøleskapsmødrene". Hun reflekterte seg frem: Når autistiske barn ofte har intellektuelle mødre, kan det kanskje henge slik sammen at disse mødrene har forutsetninger for å forstå at deres barn feiler noe annet enn vanlig åndssvakhet? Og så sa hun ordene som ga meg livs- mot videre gjennom slitsomme år: Hvis De har gjort deres barn autistisk, er det ikke et barn i hele Norge som ikke ville være autistisk. «Som psykologistudent på åttitallet fikk jeg lære at årsaken til autisme hos barn var følelseskald mor» skriver vår nobelprisvinner May Britt Moser. «I dag vet vi bedre. Vi vet autisme skyldes utviklingsrelatert endring i hjernen hvor et mangfold av faktorer er inne i bildet».

Annerledesheten blir belyst i histo-



TORDIS ØRJASÆTER
Kjærligheten har sitt eget språk
En mors fortelling
Kagge forlag, 2017
ISBN: 978-82-489-2065-6

risk perspektiv med morskjærligheten som bærebjelke. Hjelpeløsheten i systemene var dessverre gjennomgående i Dag Tores oppvekst. Forsømmelsen i fortid framstår som bakgrunnsteppe for at fagfeltet kunne åpne opp for ny innsikt og kompetansetilførsel som medførte klokere ivaretagelse i nåtiden og forhåpentligvis i framtiden.

Ørjasæter krydrer sitt vakre, viktige budskap med bibelvers, strofer, dikt – både Sigrid Undset, Anne Grete Preus, Kolbein Falkeid med flere bidrar som forstørrelsesglass på budskapet. Denne innsiktsfulle voksne damen deler raust fra levd livs nederlag, seire, erkjennelser – og vektige bidrag for å kunne lære å leve livet godt. Hun skriver: «De fleste av oss må leve med vonde opplevelser fra barndommen. De vinner over oss bare når vi låser dem fast og blir til unnskyldninger for vår utilstrekkelighet gjennom livet. Vi må alle komme videre. Dette er det livet med Dag Tore som har lært meg. For det gale jeg gjorde mot han, kan han aldri konfron-

tere meg med og forstår ikke selv, ikke jeg heller. Når han sier "Glad i deg, mor", kjenner jeg meg uansett for tilgitt. Man blir ikke voksen før man har greid å ikke lenger bebreide sine foreldre. Man må bli voksen mange ganger som foreldre. Vi kan trenge en alderdom til å tenke gjennom våre liv».

Det er en mors skildring av rigiditeten og hjelpeløsheten – hvordan hjelperne var fanget i sin håpløse forståelse; kalde intellektuelle mødre skapte forsømt barndom. Dette utdypes med historiens virkelighet – for så sent som i 1949 brukte helsedirektør Karl Evang begrepet: «biologiske minusvarianter».....!

Dette er en genuint vakker bok om mam-makjærligheten, kompleksiteten, nyansene, uforstandigheten, mulighetene, langsomheten og innsikten – ei perle av ei lita lettlest bok som selvsagt anbefales varmt. □

spesialpedagogikk

UTGIVELSESPLAN 2018

Nr	Annonsefrist	Utgivelsesdato
1	8. januar	9. februar
2	19. februar	23. mars
3	16. april	25. mai
4	13. august	7. september
5	17. september	19. oktober
6	29. oktober	30. november

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!



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

SPESIALPEDAGOGIKK
Nå har vi
67.000
lesere!
(Kantar TNS 2017)



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

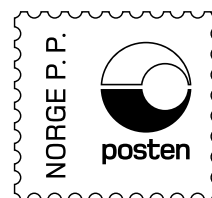
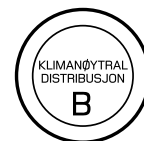
Du kan bruke epost: redaksjonen@spesialpedagogikk.no

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.utdanningsnytt.no/spesialpedagogikk



Returadresse:
Spesialpedagogikk,
Postboks 9191 Grønland,
0134 Oslo

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

Spesialpedagogens sårbarhet i møte med elevers krenkende atferd: Artikkel av Børge Skåland. **Forsterket oppfølging i overgang barnehage-skole for barn med utfordrende atferd:** Artikkel av Solveig Hoseth. *Hvordan kan lærere fange opp og sette inn tiltak ovenfor barn med seksuelt upassende atferd i barneskolen?:* Artikkel av Kjersti Draugedalen. **Nevropedagogisk refleksjon:** Stine Sævik har skrevet en artikkel der hun benytter et nevropedagogisk perspektiv for å få mer innsikt og forståelse for vanskene til en 9-årig gutt med hjerneskade. **Samarbeid mellom skulen og foreldre til barn med spesialundervisning:** Fagfellevurdert forskningsartikkel av Gunhild Nordvik Reite.

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