

02 spesialpedagogikk

2013 årsabonnement kr 450,-

04 Liten tue kan velte stort lass. Små synsfeil kan gi store problemer 10 Touching maths – et europeisk samarbeidsprosjekt 12 Norsk forvirrede skole – testing og tillit 20 Rektorbudskap



Å se og melde fra om det ubehagelige



Ellen B. Ruud

Hvordan skal personale i barnehage og skole klare å fange opp de barna som blir utsatt for overgrep og/eller omsorgssvikt?

I boken «*Mammas svik*» som er omtalt i dette nummeret av Spesialpedagogikk, får vi høre hvordan den eldste datteren i Alvdal- og Gjerdrum-saken beskriver sin barndom. Dette er svært rystende lesing på mange plan. En av de mest graverende tingene er at ingen hverken skole, barnevern, naboer eller andre voksne forsto eller hadde mistanke om de overgrepene som fant sted. Eller hadde de det? Hvor høy er terskelen for å melde ifra hvis man mistenker at noe er galt innenfor hjemmets fire vegger?

Jeg har selv jobbet fjorten år i barnehage og har i løpet av disse årene også vært med på å avdekke omsorgssvikt og seksuelle overgrep. Dette har vært svært vonde og ubehagelige saker, og jeg kjenner det knytter seg i magen selv nå mange år etterpå bare ved tanken. Først og fremst er dette fordi det nesten ikke er til å holde ut at små barn du ser til daglig skal ha en så vond og vanskelig hverdag. Det var også smertefullt og vanskelig å ta det opp med foreldrene og/eller barnevernet. Mange spørsmål meldte seg. Hvordan ville foreldrene reagere? Ville vi klare å få til et samarbeid med foreldrene i etterkant hvis de skulle fortsette å ha omsorgen for barnet? Ville de ta barnet ut av barnehagen? Hvordan ville barnevernet arbeide med saken?

Noen barn klarte vi heldigvis å bidra til å hjelpe slik at de fikk det bedre. Men kanskje var det noen vi av ulike grunner aldri så. Etter hvert som jeg fikk erfaring opplevde jeg jo hvor utrolig lojale barn er mot sine foreldre på tross av hvor ille de kan ha det hjemme. Et av barna jeg husker, og som vi heldigvis klarte å hjelpe, var en liten gutt som ved henting tok jakken sin fra knaggen og løp ut og møtte far før han kom inn i barnehagen. Etter hvert viste det seg at denne gutten klarte å se ut av vinduet i barnehagen når far var ruspåvirket. For å unngå vanskelige konfrontasjoner i garderoben tok han, bare fire år gammel, kontroll over situasjonen på sin måte. Andre barn fortalte aldri noe fra hva de hadde gjort i helger eller ferier. Noen barn var kanskje urolige, aggressive eller spesielt medgjørlege, men uten å si noe om hvordan hjemmesituasjonen var.

Nettopp fordi barn (og foreldre) sjelden forteller rett ut om omsorgssvikt og overgrep, men heller prøver å tildekke det fordi det er så skambelagt, må vi alle være spesielt observante på barns tegn og symptomer. Selv om det, som Roy Gundersen skriver i sin artikkel, kan være smertefullt å være den som oppdager og melder ifra, må vi ikke nøle med å gripe inn overfor et barn som lider.

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

Hilde Aalborg
Telefon 24 14 23 53
ha@utdanningsnytt.no

Abonnement og løssalg

Telefon 24 14 23 53
Abonnement kr 450,- pr år.
For medlem/studentmedlem
av Utdanningsforbundet kr 150,-
Løssalg kr 75,-. I tillegg kommer
porto og faktureringsgebyr.
(Enkelte temanummer vil ha
en høyere pris.)

Utgivelse

8 nr pr år

Gj.sn. opplag 7135 eks.

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

Forside: iStockphoto
Årgang 78
ISSN 0332-8457

Fagpressen F
OPPLAGSKONTROLLERT

 **MIX**
Papir fra
bærekraftige kilder
FSC® C101826
www.fsc.org



...hvis barn «klør» overalt og bruker fingeren til å følge linjene, bør en mistenke at noe er galt med synet.

artikkel side 4



Opplæringslovens siste ledd i formålet med opplæringa (§1-2) slår fast at skolen skal møte elevene med tillit og respekt.



- 4 Liten tue kan velte stort lass. Små synsfeil kan gi store problemer.

Iselin Hansen

- 10 Touching maths – et europeisk samarbeidsprosjekt

Hilde Havsjømoen og Randi Kvåle

- 12 Norsk forvirrede skole – testing og tillit

Eldar Taraldsen

- 20 Rektorbudskap à la 2013: Ut med avvisning og kjeft, inn med anerkjennelse og kjeks

Vigdis Hegg

- 22 Barn og unge med medfødte alkoholskader, FAS/FASD. Blir de sett og forstått av PPT og skole?

Kirsten Ruud og Terje Bjelland

- 30 Tør du ikke høre på meg?

Roy Gundersen

- 36 Lærer/elevrelasjonen og medvirkning blant ungdomsskoleelever med lett utviklingshemning

Hanne Marie Høybråten Sigstad

- 51 Bokmelding

- 52 Kunngjøringer/stillingsannonser

Liten tue kan velte stort lass

Små synsfeil kan gi store problemer

Denne artikkelen handler om at selv små synsfeil kan gi barn i skolen store vansker i forbindelse med lesing. I dag bruker vi øynene mer enn tidligere gjennom pc-bruk, World Wide Web, iPhone og tv-titting sammen med ulike spill på X-boks, Playstation, Wii spill, små Nintendo-konsoller og Ipad. Disse er blitt en del av barnekulturen. Øynene skal brukes allsidig og dynamisk, men i vårt moderne livsmiljø utsettes øyemusklene for en statisk belastning som de ikke er tilpasset.



Iselin Hansen arbeider som adjunkt med opprykk i Voss kommune.

Over 90 prosent av alle førsteklassinger er naturlig langsynte, men bruker øynene på nært hold over lang tid (Borge, 2006). Visuelt arbeid på nært hold er spesielt øyemotorisk krevende (Cyvin & Wilhelmsen, 2008).

Lesing i skolen er anstrengende for barns øyemotorikk. Ved hjelp av en kasusbeskrivelse vil jeg illustrere hvilke vansker små synsforstyrrelser kan skape, hvilke synskapasiteter som bør kartlegges og hva synspedagogisk trening kan innebære og resultere i. Bakgrunnen for artikkelen og kasusbeskrivelsen er at jeg som utdannet allmennlærer tok videreutdanningen «Syn for lesing og læring» ved Høyskolen i Bergen. Som ledd i utdanningen synskartla jeg mine egne barn. Gjennom denne kartleggingen fant jeg ut at sønnen min slet med lekser og skolearbeid. Jeg valgte derfor å følge opp dette i min selvvalgte praksis og vil komme nærmere tilbake til kartlegging og tiltak senere i (denne) artikkelen.

Synssansen

Øynene har ikke bare som formål å skille lys fra mørke, men også gi detaljert informasjon til hjernen, som atter tolker hvordan verden ser ut. Synssansen består av øynene og et komplekst, krevende nevrologisk nettverk av hjernefunksjoner (Wilhelmsen, 2003). Gjennom kunnskap om de mange ulike delene av øyet, øyets motorikk og visuelle hjernefunksjoner får vi en forståelse for synets kompleksitet og allsidighet (Bengtfolks, Møller & Hyvarinen, 2011).

Studier og undersøkelser

Undersøkelser fra USA og EU viser at ett av fem barn har problemer med synet (Borge, 2006). I 2004 ble det lagt fram en undersøkelse som anslår at 15 prosent av sjuendeklassinger har synsproblemer, og at synsvariablene øyedominans, øyebevegelser, redusert skarpsyn (visus) på nært hold, skjult skjeling på nært hold og redusert akkomodasjon viste en statistisk signifikant sammenheng med leseferdighet (Heim, Haugen, Helland & Fostervold, 2004). Omfanget kan være større, og klinisk materiale som ulike yrkesgrupper besitter anslår at 30 til 50 prosent av alle norske skolebarn kan ha synsrelaterte plager (Borge, 2006). Studier viser også at synsvansker hos barn stiger





Lesing i skolen er anstrengende for barns øyemotorikk.



med alderen. Omfanget er 22 % blant barn mellom 6 og 11 år, mens det øker for de mellom 12 og 17 år til 24 % (Wilhelmsen, 2012a). Ved lese- og skrivevansker viser det seg at det sjelden forekommer graverende defekter ved synet, men at det ofte kan være mindre synsfeil i form av små samsynsfeil og fokuseringsproblemer som er med på å gjøre lese- og skriveprosessen vanskelig (Heim et al., 2004).

En nylig fremlagt forskningsrapport ved Høgskolen i Bergen for Helsedirektoratet, «Barns funksjonelle syn» (Wilhelmsen, 2012a), konkluderer med at for barn i alderen 5–12 år er ikke synet på nært hold så godt utviklet som man tidligere har trodd. Yngre gutter ser ut til å ha svakere synskarphet på nært hold enn jenter. Kan dette være en av grunnene til at gutter i dag utgjør ca. 70 % av dem som får spesialundervisning? (Vareberg, 2012).

Utfordringene kan være store for enkelte, og konsekvensen av en synsnedsettelse varierer på bakgrunn av hvor i synssystemet avviket er og hvilke visuelle kvaliteter som er forstyrret (Bengtfolks, Møller & Hyvarinen, 2011).

Synsutvikling hos barn

En rekke øyemotoriske og visuelle komponenter må styrkes og utvikles for å få et godt fungerende syn. Skal hjernen motta et tydelig synsinntrykk, må øyets linse effektivt regulere for innstilling og fokusering på ulike avstander, dvs. akkommodere. For å unngå at bildet blir uklart eller dobbelt, må de to øynene samkjøres nøyaktig. Dette gjelder på alle avstander og i alle retninger, og det innebærer at øynene sammen skal følge objekter i bevegelse, gjøre sakkadiske forflytninger til mål i omgivelsene og rettes inn mot samme punkt, dvs. konvergere. Synsinntrykket svekkes om pupillene ikke slipper inn tilstrekkelig lys, og de må reguleres kontinuerlig for at ikke for mye eller for lite lys skal slippe inn. For at hjernen skal få informasjon om til hva og i hvilken retning blikket skal flyttes, må også oppmerksomheten i synsfeltet utvikles (Wilhelmsen, 2012a).

Synet forbedres fra fødselen og fram til barn er 10–12 år (Wilhelmsen, 2012a). Stidwill og Fletcher (2011) hevder at den sensitive perioden egentlig aldri er helt over. Samtidig vet vi at de fleste barn er født med forutsetninger for å utvikle godt syn (Orfield, 2007).

Utredning og tiltak

Kartlegging av synsvansker Noah, som er casebeskrivelsen denne artikkelen dreier seg om, er snart 8 år og går i andre klasse. Han har opparbeidet seg leseferdigheter, men benytter seg enda av en fonologisk lesestrategi. Innimellom strever han med lydbindinger og gjetter seg fram, og noen ganger «leser» han ord som ikke står i teksten. Noah er lite motivert for lesing når leksearbeidet skal gjøres, og det er mye «skal bare» før han kommer i gang. Han blir sliten, og observasjoner viser at han i lesesituasjoner er urolig og lite utholdende. Leselekse blir ofte utsatt, og han blir glad hvis den kan gjøres på morgenen i stedet. De fleste elever i andre klasse har lært seg å lese, og er dermed gjennom store deler av skoledagen utfordret på nærarbeid (Wilhelmsen, 2012a).

Noen ganger synes Noah det er gøy å lese, og han gjør så godt han kan og virker lærevillig. Han bruker imidlertid lang tid på å komme i gang og på å gjøre seg ferdig med leksene. Jeg undret meg derfor på om redusert syn kunne være årsaken til hans manglende motivasjon og urolighet, eller om det bare skyldtes manglende konsentrasjon? Kunne den varierende motivasjonen for leksene ha sammenheng med aktivitetene han hadde i løpet av skoledagen?

Noah setter ord på hvordan opplevelsene hans er, og forteller at «jeg blir bare trøtt» ved lesing. Han gnir seg i øynene underveis, og spesielt på venstre øye, fordi «det er akkurat som om det er noe der». Gjennom en forholdsvis kort leseøkt tas mange pauser, han gjesper høyt og spør ofte om hvor han er i teksten. Det er heller ikke alltid lett å holde linjen. «Noen ganger hopper bokstavene litt» og «det blir utydelig å lese» og «noen ganger ser det ut som to».

En synspedagogisk utredning avdekket øyemotoriske vansker, skjeling på venstre øye og visus under gjennomsnittet for alderen på nært hold. Dette indikerer at samspillet mellom det høyre og venstre øyet forstyrrer opplevelsen av et klart bilde. Når øynene ikke samarbeider skikkelig, kan det oppstå problemer som ikke alltid blir fanget opp ved en tradisjonell synskontroll (Borge, 2006). Barn kan reagere ulikt når de har visuelle plager. Noen blir ukonsentrerte og urolige under lesing. Også hvis barn «klør» overalt og bruker fingeren til å følge linjene, bør en

Jeg undret meg derfor på om redusert syn kunne være årsaken til hans manglende motivasjon og urolighet

mistenke at noe er galt med synet (Ibid.). Når øynene skal fokusere på et bestemt objekt og ikke fungerer perfekt sammen, må en stadig anstrenge seg for å beholde ett bilde. Musklene blir etter hvert slitne og klarer ikke over tid å korrigere synsavviket. Ordene begynner å flyte, og bokstavene endrer form. Noen opplever å se dobbelt, mens andre svir, blunker mye og klør seg ofte. Da kan en forstå at elevene har problemer med å lese, skrive og konsentrere seg. Bare det å måtte åpne lærebøkene kan oppleves som ubehagelig.

Kortvarige målinger sier lite om hvor god akkommodasjonskapasiteten er over tid, men har et barn lav nærvissus, kan en regne med at det sliter med den visuelle utholdenheten ved langvarige næroppgaver (Wilhelmsen, 2012a). Det Noah selv forteller og de observasjonene som er gjort av ham, spiller en viktig rolle for det synspedagogiske opplegg det blir lagt opp til. Trøtthet og kløe er to vanlige symptomer på svak akkommodasjon (Orfield, 2007), og er en utfordring når det gjelder videre leseutvikling.

Tiltak En rekke synsavvik bør gi grunn for en videre utredning (Bengtfolks, Møller, Hyvarinen, 2011), og Noah ble sendt til en optometrist som avdekket brytningsfeil og skjeve hornhinner. Dette resulterte i en brille med pluss glass og en prisme for en liten langsynthet. Denne skal brukes i nærarbeid på skolen og hjemme.

I tillegg satte jeg i verk et intensivt synspedagogisk opplæringstilbud på 15 timer over tre uker. Treningsøktene varte ca. en time med pauser etter behov. Øvelsene ble kontinuerlig tilpasset Noah's dagsform, hans responser og synsutholdenhet. Brillene ble ikke brukt under trening. Det ble foretatt en ny synsfunksjonskartlegging etter avslutning og resultatene sammenholdt med målingene før tiltaket.

Treningsmateriellet innbefatter brettspill, leker og data-program. Målet er å bedre den visuelle oppmerksomheten og styrke øyemotorikk og utholdenhet. Håpet er at noen av de subjektive plagene vil avta. Synspedagogisk trening av konvergens og akkommodasjon, bedre følgebevegelser og målrettede sakkader utgjør en viktig del av praksis.

Visuelle endringer Tabell 1 viser visus og synsstyrke før trening og ved avsluttet trening. Visus er et mål på evnen til å skille ut små detaljer ved full kontrast (Wilhelmsen, 2012a). Målingene av visus er et viktig redskap for å få innsikt i en persons visuelle kapasitet, men er ikke tilstrekkelig for en fullstendig innsikt. «Det er få barn som har en akkommodasjon som er god nok til at nærvissus er på høyde med avstandsvisus» (Wilhelmsen, 2012a s. 32). Visus bør være tilnærmet lik på begge øynene målt hver for seg, og målt med begge øynene sammen bør visus være litt bedre (Wilhelmsen, 2012b).

Noahs nærvissus steg fra 0.80 til 0.92 på det høyre øyet, fra 0.60 til 0.88 på venstre øye og begge øynene sammen fra 0.92 til 1.0 (jf. tabell 1). Denne forbedringen kan være et tegn på stadigere fiksering (Cyvin & Wilhelmsen, 2008).

Mer stabil fiksering kan være årsaken til at Noah har nådd en nærvissus som tilsvarer den jevngamle gutter hadde i prosjektet «Barns funksjonelle syn», jf. tabell 1.

Etter noen økter med trening beveget Noahs øyne seg raskt bedre. Følgebevegelsene er jevnere, og vertikalt er de mer kontrollerte. Nå kan Noah følge et punkt i åttetallsbevegelse, og han dreier ikke stadig på hodet ved synskrevende aktiviteter. Han gjennomfører ulike sakkade-, konvergens-, akkommodasjon-/fikseringsøvelser uten å klø i øyet. Samtidig er utholdenheten bedre. Tabell 2 viser konvergensnærpunkt, akkommodasjon, øyedomnans og latent skjeling før og etter det synspedagogiske tilbudet.

Tabell 1 Visus før og etter et tre ukers synspedagogisk tiltak

VISUS	AVSTAND (3 M.)			NÆRT (40 CM.)			NÆRT HOS JEVNALDRENDE**		
	o.d*	o.s	o.u	o.d	o.s	o.u	o.d	o.s	o.u
Før trening	1.25	1.20	1.25	0.80	0.60	0.92	0.85	0.84	0.90
Etter trening	1.25	1.25	1.25	0.92	0.88	1.0			

*o.d = høyre øye, o.s = venstre øye, o.u = begge øyne sammen ** Wilhelmsen, 2012a, s. 26

Tabell 2 Øyemotoriske komponenter før og etter synspedagogisk tilbud

	FØR TRENING	ETTER TRENING
Konvergensnærpunkt	10 cm	4 cm
Akkomodasjon	Ikke godkjent	Godkjent
Forie*	Venstre øye	Avtatt
Øyedominans Avstand/Nært	Høyre øye	Venstre øye

*Latent/skjult skjeling

Før det synspedagogiske tiltaket gled venstre øye ut. Dette gjorde det utfordrende for Noah å holde øynene på riktig plass over tid, reduserte hans utholdenhet og gjorde ham muligens trøtt.

Funksjonelt er konvergens koblet sammen med akkomodasjon, og disse stimulerer hverandre gjensidig (Høvding, ref. i Hegreberg, 2009). Konvergensnærpunktet blir definert som den avstanden hvor et objekt blir uklart når det føres innover. Den vurderes som god på 5 cm avstand (Sternier, ref. i Hegreberg, 2009). Her har Noah gjort store fremskritt med en forbedring på 6 cm, noe som understreker at han har en bedre øyemotorikk (jf. tabell 2). (Hegreberg, 2009).

Før synstrening ble det påvist at Noah prioriterte å bruke høyre øye på avstand og nært hold. Dette øyet hadde de beste visuelle kvalitetene før tiltaket ble startet. Etter trening velger han motsatt øye både på avstand og nært hold. Kan det tenkes at han er venstredominant på synet og at dette øyets svakheter derfor førte til problemer (Stidwill, Fletcher, 2011)? Noah er høyre-hånd-dominant. «Flere har krysset dominans ved at de er dominante på venstre øye uten å samtidig være dominant med venstre hånd» (Wilhelmsen, 2012a, s. 61). Det har skjedd store forandringer med venstre øye, som nå er bortimot likestilt med det høyre.

Andre endringer Noah fikk en målbart og synlig bedre øyemotorikk i løpet av praksisperioden. Øyebevegelsene ble mer presise, og ubehaget ved øvelsene avtok betraktelig. Ved avsluttet trening er de subjektive plagene i leksesitu-

asjonen nesten ikke til stede. Han har en jevnere og mer kontrollert øyemotorikk.

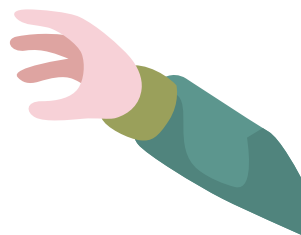
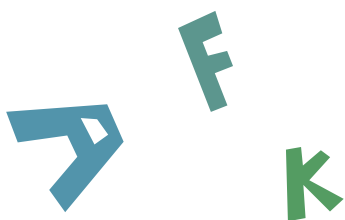
Ved lesing må øynene akkomodere og konvergere, utføre presise sakkader, stødige fikseringer og treffsikre linjeskift. Ved at Noah nå mestrer disse komplekse øyebevegelsene over lang tid, klarer han å opprettholde leseutholdenhet og har helt andre forutsetninger for å ta fatt på visuelt krevende oppgaver.

Brillen som Noah startet med, har vært med på å lette arbeidet på skolen slik at han ikke er så sliten når han kommer hjem. En kan heller ikke se bort fra at brillen har medvirket til at skjelingen har avtatt.

Konklusjon

Fremgangen i Noahs synsfunksjon er sammenfallende med et intensivt synspedagogisk opplegg over en kort periode. Visusforbedring, stødigere samsyn og en mer utholdende øyemotorikk innebærer et forbedret syn med klare positive konsekvenser for hans videre utvikling og læring (Cyvin & Wilhelmsen, 2008). Etter hvert som lesemengden øker, skriften blir mindre og linjeavstanden tettere, vil dette kreve en stadig bedre visuell utholdenhet og koordinasjon. Hvis ikke elever har denne kapasiteten, vil nærarbeidet bli belastende (Hegreberg, 2009).

Siden lesing er en så kompleks visuell oppgave, bør en i større grad utrede synsfunksjonen på nært hold, vektlegge tester for samsyn spesielt og inkludere kartlegging av øyemotorikk og visuell utholdenhet (Heim et.al, 2004). Hva en synsnedsettelse innebærer er individuelt, men den kan få konsekvenser for kommunikasjon, atferd, orientering og



...hvis barn «klør» overalt og bruker fingeren til å følge linjene, bør en mistenke at noe er galt med synet.

motorikk. En liten funksjonsnedsetting innen ett av disse områdene kan få store konsekvenser for barnets utvikling (Bengtfolks, Møller & Hyvarinen, 2011). Synsforstyrrelsen får dermed innvirkning på skolens overordnede ansvar: Å gi individuelt tilpasset opplæring etter evner og forutsetninger (opplæringsloven §1-3).

Hvem er det som ser elevens synspedagogiske behov? I dette tilfellet var det jeg som mor. Hvor finnes synspedagogisk kompetanse for skole og barnehage? Barnehagen skal ha en helsefremmende og en forebyggende funksjon (barnehageloven §2), men kan den oppnå dette uten innsikt i synsevnen? Mange barn og elever får begrenset mulighet til å utnytte sine iboende evner og anlegg, fordi ansatte i barnehage og skole ikke forstår hva de sliter med. Generell spesialpedagogikk er ikke alltid tilstrekkelig ved spesielle behov (Wilhelmsen, 2007). Mange har behov for synspedagogisk kompetanse i tillegg.

REFERANSER

- BARNEHAGELOVEN** (2005). Lov om barnehager. LOV-2005-06-17-64. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <http://www.lovdato.no/all/tl-20050617-064-001.html>
- BENGTFOLKS, S., MØLLER, M., HYVARINEN, L.** (2011). *Syn boken*. Folkhalsans Forbund: Helsingfors.
- BORGE, J. L.** (2006). Små synsfeil kan gi store problemer: Behandling og terapi. *Mat og helse*. Hentet fra: <http://www.opheim.no/>
- CYVIN, M. & WILHELMSSEN, G.B.** (2008). Et forbedret syn – grunnlag for motorisk, språklig og sosial utvikling. *Spesialpedagogikk*, nr. 3, s. 28–34.
- HEIM, J., HAUGEN, O., HELLAND, M., FOSTERVOLD, K.I.** (2004). *Syn og lesing hos elever i grunnskolen*. Sluttrapport. Trondheim: SINTEF
- HEGREBERG, G. T.** (2009). *Lesing med stødig blick. Synsrelaterte lesevansker og effekten av synspedagogisk metodikk*. Masteroppgave i spesialpedagogikk. Institutt for Spesialpedagogikk Oslo: Universitetet i Oslo.
- OPPLÆRINGSLOVEN** (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <http://www.lovdato.no/all/tl-19980717-061-001.html#1-3>
- ORFIELD, A.** (2007). *Eyes for learning. Preventing and Curing Vision Related Learning Problems*. Toronto: Rowman & Littlefield Education.
- STIDWILL, D. & FLETCHER, R.** (2011). *Normal Binocular Vision. Theory, investigation and practical aspects*. West Sussex: Wiley-Blackwell.
- VAREBERG, D. O.** (2012): Atferdsproblemer kan skyldes synet. Hentet fra <http://www.forskning.no/artikler/2012/oktober/335379>
- WILHELMSSEN, G.B.** (2003). *Å se er ikke alltid nok*. Oslo: Unipub forlag.
- WILHELMSSEN, G.B.** (2007). Synspedagogen – en nyttig ressurs for skolen. *Spesialpedagogikk*, nr. 4, s. 42–45.
- WILHELMSSEN, G.B.** (2012a). *Barns funksjonelle syn. Gir synsvansker som ikke klassifiseres etter ICD-10, behov for tiltak?* Prosjektrapport i Helsedirektoratets satsing: «Styrking av rehabiliteringstilbud til mennesker med synshemming 2011».
- WILHELMSSEN, G.B.** (2012b). a. Upublisert manuskript. HiB.

Touching maths – et europeisk samarbeidsprosjekt

‘Touching maths’ er et Europeisk samarbeidsprosjekt om matematikk for blinde elever som bruker punktskrift, på ungdomstrinnet og i videregående opplæring. Prosjektet er et Comenius partnerskap med deltagere fra seks spesialskoler og kompetansesentre i Belgia, Nederland, Frankrike, Tyskland, Estland og Norge. Prosjektet startet i september 2010 og ble avsluttet i september 2012.

AV HILDE HAVSJØMOEN OG RANDI KVÅLE

God kunnskap i matematikk åpner for flere valgmuligheter innenfor høyere utdanning og yrkesliv. Men, mange elever med synsnedsettelse velger bort matematikk og andre realfag. Disse fagene oppfattes ofte som ekstra utfordrende.

Et viktig mål for prosjektet «Touching Maths» var å være med å bidra til at blinde elever skal få bedre muligheter til å studere matematikk. Vi ønsket å vise at det ikke er matematikken i seg selv som er lite tilgjengelig. Utfordringen ligger i måten matematikken presenteres på, og at mange av metodene stiller store krav til visuell oversikt. Med læremidler og metoder som er tilpasset behovene til blinde elever, vil faget bli mer tilgjengelig for elevene.

Matematikkopplæring er viktig for alle elever, inkludert synshemmede. Det er viktig å sørge for at opplæringen er så god og tilrettelagt at den enkelte

kan ta i bruk sitt potensial.

Tilrettelegging i matematikk for blinde elever handler om å finne gode metoder som ikke forvansker det matematiske innholdet.

Bokstaver og tegn i punktskrift lages ved hjelp av punktskriftceller. Hver punktskriftcelle består av seks eller åtte prikker. Vi kan skrive bokstaver og tegn ved å opphøye ulike kombinasjoner av prikker. I punktskrift tar hvert enkelt tegn like stor plass, og tegnene må skrives etter hverandre på samme linje. Det er ikke mulig å skrive noe over eller under denne linjen, slik som i vanlig skrift (brøk, minnetall, eksponenter og så videre). Vi må derfor bruke andre skrivemåter for en del matematikkuttrykk. I tillegg må vi finne regnemetoder som passer med oppsettet i punktskrift. Grafer, diagrammer og ulike geometriske figurer er også en viktig del av matematikkpensumet

på ungdomstrinnet og i videregående opplæring. Det er et stort behov for tilrettelagte figurer, tegneverktøy og ulike konkrete.

I prosjektperioden har vi lært av hverandres erfaringer, utvekslet skrivemåter og metoder og demonstrert ulike hjelpemidler som tegneverktøy og konkrete, som brukes i ulike land. Denne kunnskapen er vi nå opptatt av å videreføre slik at den kommer til nytte blant blinde elever i norske klasserom. Prosjektet har fått mange positive reaksjoner fra blindeskoler, kompetansesentre og læremiddelprodusenter over hele Europa.

Vi er flere fagpersoner som har arbeidet hver for oss med å finne løsninger på de samme utfordringene, uten å vite hva som foregikk i andre land. Dette har resultert i at det er utviklet til dels store ulikheter i hvordan blinde elever arbeider med matematikk rundt om i Europa. I noen



Foto: Senter for internasjonalisering av utdanning (SIU).

Marianne Løkholm Lewin (t.v.), leder for Comenius-utvalget, overrakte Comenius-prisen til Huseby kompetansesenter ved Knut Ramberg, Hilde Havsjømoen og Randi Kvåle.

Huseby kompetansesenter er tildelt Comeniusprisen 2012 for prosjektet «Touching Maths» som omtales her. Prisen er gitt for Hilde Havsjømoens og Randi Kvåles arbeid med dette prosjektet. Prosjektets sluttprodukt er den engelskspråklige nettsiden «Touching maths».

Comenius-prisen er stiftet for å løfte frem gode resultater fra europeisk utdanningssamarbeid. Prisen deles ut av Senter for internasjonalisering av utdanning (SIU) som er et nasjonalt kompetanse- og informasjonssenter som fremmer internasjonalt samarbeid innen utdanning og forskning. SIU er et statlig forvaltningsorgan under Kunnskapsdepartementet. Comenius-prisen 2012 består av et diplom og 10 000 kroner.

land, inkludert Norge, gjør elevene det meste av matematikken på PC. Mens i andre land er det bøker på papir og manuell punktskriftmaskin som brukes.

Det er en utfordring at punktskriftnotasjonen forvaltes nasjonalt og at det har utviklet seg nasjonale standarder i matematikk. Vi mener at en felles europeisk matematikknasjonalitet i punktskrift ville vært bra. Da kunne læremateriell og metoder lettere tilpasses til en større elevgruppe og det ville vært enklere for elever og lærere og samarbeide internasjonalt. Slik det er i dag vil det for eksempel være vanskeligere for en blind norsk elev enn for seende å dra på utveksling til et annet land.

Utviklingsarbeid for å øke tilgjengeligheten i matematikk for elever med store synsvansker, krever fagpersoner med høy kompetanse. Det er nødvendig med undervisnings-

kompetanse i matematikk på videregående nivå, og det er nødvendig med synspedagogisk kompetanse og god kjennskap til elevens hjelpemidler i faget, deriblant PC med leselist og spesialprogramvare. Det er også avgjørende å følge med i den teknologiske utviklingen for å kunne vurdere hvordan ny teknologi kan tas i bruk. I hvert land er det svært få fagpersoner som har slik kompetanse. Derfor er det viktig med internasjonalt samarbeid. Det er et stort utviklingspotensial i å ta i bruk fremtidsrettet teknologi og å utvikle nye teknologiske løsninger som kommer brukerne til gode.

Et eksempel er bruk av digitale verktøy for å tegne og analysere funksjoner. Her er det mange verktøy som er helt utilgjengelige for blinde elever, for eksempel grafisk kalkulator som brukes i studiespesialiserende fag på videregående skole. Å finne gode

alternativer for punktskriftbrukere er et omfattende prosjekt. Gjennom comenius-prosjektet har vi utvekslet ideer og startet et samarbeid som vi håper å videreføre for å utvikle nye løsninger.

Et viktig sluttprodukt fra prosjektet er nettsiden www.touchingmaths.net. Denne er laget som et pedagogisk verktøy for elever og lærere.

For mange av fagområdene innenfor synspedagogikken er det få fagpersoner i Norge. For å kunne bygge og videreutvikle fagkompetanse er det viktig å bevare dette som nasjonale kompetansemiljøer. For noen fagområder, deriblant matematikk, er det nasjonale fagmiljøet så lite at det er avgjørende å bygge opp internasjonalt samarbeid. Gjennom Comenius-samarbeidet har vi etablert noen gode kontakter, og vi håper dette samarbeidet kan videreføres.

Den norske forvirrede skole – *Forholdet mellom testing og tillit i skolen*

Opplæringsloven pålegger skolen og lærerne å vise elevene *tillit*. Forfatteren av denne artikkelen påpeker at dette lar seg dårlig forene med den økende testingen av norske skoleelever. Å kontrollere skolene og elevene gjennom systematisk testing er uttrykk for en *mistillit* til om skolene og elevene gjør jobben sin.



Eldar Taraldsen arbeider som høyskolelektor i pedagogikk ved Høgskolen i Nord-Trøndelag.

Jeg har gjennom de siste 6–7 år hatt en stigende bevissthet omkring at utviklingen i norsk skole på flere områder beveger seg i feil retning. Min bevissthet omkring disse forhold har nå steget så høyt og kommet opp i så tynn luft at jeg begynner å få pustebesvær og å gispe etter luft. Det eneste som kan avhjelpe denne gispingen, er at skolen endrer retning. Mitt bidrag til en slik retningsendring er å skrive.

Artikkelen har til hensikt å vise hvordan opplæringslovens krav om å vise elevene *tillit* og den økende testing som nå pågår innebærer en kollisjon mellom en viktig intensjon nedfelt i opplæringsloven og den praksis som utøves innenfor skolen som samfunnsinstitusjon. Denne disharmoni mellom intensjon og praksis i forhold til å skape *tillit* har ikke interesse bare som en ren teoretisk

øvelse, men vil slik vi skal se faktisk bety at ikke bare vil tilliten erstattes med *mistillit*, men resultatet av å øke målingen av ferdigheter gjennom testing vil sannsynligvis heller ikke øke ferdighetene hos norske elever.

Da er det på tide å spørre om hvorfor skolemyndighetene ønsker den økende testingen velkommen? Økt frekvens av testing begrunnes med et ønske om systematisering og profesjonalisering i forhold til det å drive skole. Det er i utgangspunktet vanskelig å argumentere mot at skolen skal bli mer profesjonell eller mer systematisk. Jeg velger allikevel å påstå det motsatte: Å øke testingen er uprofesjonelt, og det å systematisere noe som er uprofesjonelt vil sannsynligvis være ødeleggende for flere forhold innenfor det å drive skole.

Jeg har drevet barnehage i nesten 20 år. I barnehageverdenen snakkes det ofte om *tillitsfulle barn*. Disse barna setter seg i fanget på deg som voksen. De stoler på omgivelsene. De er så fulle av tillit at det nesten renner over. Barn som vokser opp med gjennomgående trygge omgivelser

som viser dem tillit blir selv breddfulle av tillit. Hvordan blir disse ungene tillitsfulle? Jo, de møter mennesker som hele dagen, gjennom det de sier og det de utstråler, forteller barnet at: *Du er mer enn bra nok; Du kan tre frem med din personlighet; Du er viktig for meg; Du er unik og uerstattelig som subjekt.* Opplæringsloven (1998) pålegger skolen å gi elevene tillit. Allikevel skal vi se at politiske beslutninger nedfelt i bl.a. Læreplan for kunnskapsløftet (LK06, 2006) fratar skolen i Norge muligheten til å oppfylle dette kravet. Dette innebærer at loven som er gitt av Stortinget, motarbeides av regjeringen. Skolen blir tvunget til å gjøre det motsatte av det som er pålagt og i tillegg, enda mer urovekkende, det motsatte av det som er pedagogisk riktig og viktig. Er dette virkelig mulig? Jeg trodde ikke det selv, men de siste års politiske vedtak og forskrifter har medført at skolen på flere områder gjennom det som bedrives i skolehverdagen, viser elevene en gjennomgripende mistillit, noe som innebærer en kollisjon mellom et viktig lovkrav og resultatet av den praksis som gjennomføres. Dette er urovekkende og alvorlig og bør ikke få fortsette.

PISA-sjokket og eskaleringen av et testregime

PISA-undersøkelsene (PISA = Program for International Student Assessment) (PISA, 2013), er internasjonale tester som er laget og administrert av OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (OECD, 2013). Norge har vært med på denne testingen/målingen siden 2000. Testene måler 15-åringers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag. Prosjektansvarlig i Norge er Institutt for Lærerutdanning og Skoleutvikling (ILS) ved Universitetet i Oslo. De første målingene som ble presentert i 2001, viste at nynorskelevne hadde en skåre på 495 poeng i lesing, mens bokmålelevne hadde en skåre på 508. Gjennomsnittet blant de 43 landene som var med, var 500 (PISA-resultater, 2001). Media slo dette opp som katastrofetal selv om det var en liten gruppe av elevene i Norge som var under gjennomsnittet. Et annet interessant forhold er at ILS i presentasjonen av funnene poengterer at Norge sammen med Irland, Spania og New Zealand har hatt stor fremgang i leseresultater sammenlignet med en undersøkelse av 14-åringer fra 1991 i regi av IEA (International Association for the Evaluation of

Educational Achievement) (IEA, 2013). Selv om resultatene ikke er veldig lave sammenlignet med andre land, og Norge de siste 10 årene før 2001 hadde størst fremgang i lesing blant de landene som var med i PISA-testen i 2001, ble det forhold at nynorskelevne i Norge lå under et målt gjennomsnitt, slått opp i media som «PISA-sjokket» (PISA-sjokket, 2013). Jeg ønsker å påpeke her at tolkningen av resultatene av den første PISA-målingen sannsynligvis må kunne sies å være sterkt overdrevet når norske 15-åringer i år 2000 faktisk i hovedsak lå over gjennomsnittet sammenlignet med de landene OECD målte. Denne uriktige overdrivelse ser i ettertid ut til å være det som dannet grunnlaget for Kunnskapsløftet, og en ny læreplan i 2006, som pålegger skolene å teste elevene hvert år fremover.

Den økende kontrollen av om elever, lærere, rektorer, skoler, kommuner eller fylkeskommuner oppnår de ønskede mål og resultater med hensyn til skoledrift virker i utgangspunktet som en god idé, da dette fremstår som et regime som virkelig tar tak og ønsker å styrke norsk skole. Å bedrive kontroll gjennom testing gir tilsynelatende et inntrykk av profesjonalitet og vitner om en kunnskapsminister og en regjering som styrer skoleskuta trygt fremover mot toppen av verden. Ordene *kontroll, testing og systematisering* kan det knapt argumenteres imot. Jeg velger allikevel å ta sjansen, da resultatet av et slikt regime over tid vil gjøre stor skade i skolen.

Norsk skole har siden de første PISA-resultatene kom i 2001, vært drevet av tilsynelatende panikkslagne politikere som jeg vil hevde har styrt utviklingen i skolen uten å inneha de nødvendige kunnskaper omkring hva det innebærer å øke testingen og kontrollen ute i skolene. Media fremstilte PISA-resultatene som svake i forhold til andre sammenlignbare land og hevdet at norske elever lå under gjennomsnittet i både lesing, matematikk og naturfag. Dette medførte at den siste lærerplanen, *læreplanverket for kunnskapsløftet*, som kom i 2006, pålegger skolene å gjennomføre nasjonale prøver;

På 5., 8. og 9. trinn gjennomføres det nasjonale prøver. Disse prøvene skal vurdere i hvilken grad skolen lykkes med å utvikle elevenes ferdigheter i lesing og regning, og i deler av faget engelsk (LK06, 2006:29).

Når 5.-klassingene i min gamle hjemkommune Levanger i Nord-Trøndelag i 2010 kom under gjennomsnittet i Nord-Trøndelag fylke i lesing ved de nasjonale prøvene, medførte det at kommunene ansatte egne folk for å igangsette en såkalt «lesesatsing» for elevene i kommunen (Levanger kommune, 2010). Samtidig ble det skrevet side opp og side ned i lokalavisene om hvor dårlige elevene i Levanger var i lesing. Når de nasjonale prøvene som er pålagt i Læreplanverket for Kunnskapsløftet benyttes i media til å sammenligne nivået mellom kommuner, må omtrent halvparten av kommunene nødvendigvis komme under et målt gjennomsnitt. Slik vil det alltid være selv om alle kommuner setter i gang ekstraordinære leseopp-læringstiltak. Rangeringer av resultat mellom kommuner sier ingen ting om hva som er et «riktig» eller «ønsket» nivå i lesing. Det trenger heller ikke å si noe om kvaliteten på undervisningen som bedrives. Det eneste disse målingene har avstedkommet, er mistillit til elever, lærere og foreldre i de kommunene som kommer under et målt gjennomsnitt.

Hvem er det tradisjonelt vi har målt og kontrollert i samfunnet? Jo, vanligvis, og historisk, er det de som ikke innretter seg i samfunnet, blant annet de kriminelle. De som tidligere har vist at de ikke innretter seg etter loven, må opparbeide seg ny tillit for at vi igjen skal kunne stole på at de vil samarbeide og arbeide for fellesskapet. Dagens skoleregime møter elevene med den samme mistillit som kriminelle hittil er blitt møtt med: Du får ikke tillit før du har bevist at du kan være en god produsent for samfunnet. Dette regime er forferdelig, uintelligent, ufornuftig, urettferdig, umenneskelig og upedagogisk. Hvorfor er det blitt slik, og er dette en ny diskusjon?

Barna som subjekter eller objekter, et grunnlag for tillit eller mistillit

En pågående grunnlagsdiskurs innenfor pedagogikken er det som på 1950- og 1960-tallet ble omtalt som «positivismestriden» (Positivismestriden, 2013). Denne diskursen har sin opprinnelse helt tilbake til opplysningstiden der de såkalte empiristene med tenkere som blant annet August Comte (1798–1857) og David Hume (1711–1776) bare aksepterte erfaringen, det sette eller opplevde, som det eneste som skal danne grunnlaget for å forklare mennes-

kenes liv i verden. Dette er grunnlagssynet for den såkalte objektivismen (Taraldsen, 2011) som baserer sin oppfatning av virkeligheten på de ideer som fikk sin fortsettelse innenfor det som i pedagogikken benevnes som behaviorismen, en benevnelse som først ble benyttet av den amerikanske psykologen John Broadus Watson (1878–1958), og ble understøttet og videreført av Ivan Pavlov (1849–1936) og Burrhus Frederic Skinner (1904–1990).

Empirismen eller behaviorismen betrakter menneskene som objekter som kan styres gjennom atferdsstimuli i form av positiv eller negativ forsterkning. Dette er metoder som benyttes og er anerkjent både innenfor oppdragelsesteorier og innenfor læringsteori. Empirismen og behaviorismen er såkalt *objektivistisk* i betydningen at denne retningen fokuserer på hvordan menneskene reagerer dersom de blir utsatt for et stimulus og avgjør deretter om et stimulus er ønsket eller ikke ut fra om dette påvirker flertallet i ønsket retning. Dette representerer et syn som ser på alle mennesker som like, og rommer ikke en erkjennelse av forskjellighet eller individualitet. Dermed kan vi si at objektivismen står i fare for ikke å respektere menneskene som unike subjekter.

Den andre retningen, *subjektivismen* (ibid., 2011), nøyer seg derimot ikke med å observere reaksjonen på et stimulus med en erkjennelse av menneskenes likhet og objektivitet. *Subjektivismes* utgangspunkt er at menneskenes reaksjoner på stimulus er uforutsigbare og vanskelig å predikere. Denne tilnærmingen rommer en større respekt for menneskene som unike vesener med muligheter for å ta individuelle og av og til uventede beslutninger ulikt fra alle andre subjekter. Denne retningen som er motsatsen til positivismen kan plasseres innenfor *hermeneutikken* (den ontologiske *hermeneutikken*) som frem til nå best er beskrevet og sammenfattet av den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer (1900–2002). Gadamer drar i sitt hovedverk «Sannhet og metode» fra 1960 (Gadamer, 2012) linjene tilbake til den greske antikken og Aristoteles sin Nikomakiske etikk. Den representerer en slags begynnelse innenfor en tradisjon som fremholder at menneskene bare kan oppnå det Aristoteles benevner som «*menneskets høyeste gode*» gjennom å bli behandlet som subjekter, likeverdige subjekter. Gadamer peker også på Johann Gottfried

Å bedrive kontroll gjennom testing gir tilsynelatende et inntrykk av profesjonalitet...

von Herder (1744–1803) og Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770–1831) som historiens beste representanter for denne tradisjonen som setter menneskene i en særstilling og over alt det andre, det vi betrakter som objekter i vår verden. Hermeneutikken representerer, i tillegg til en søken etter en forståelse av menneskenes individuelle handlinger, en retning jeg vil hevde er avgjørende for å kunne oppnå intensjonene i opplæringsloven vedrørende formålet med det å drive skole;

Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast (Opplæringslova §1-2, 7. ledd, 1998).

Opplæringslovens siste ledd i *formålet med opplæringa* (§1-2) slår fast at skolen skal møte elevene med tillit og respekt. Utviklingen de siste årene tilsier det motsatte. Elevene blir møtt uten respekt gjennom et testregime som indikerer en gjennomgripende mistillit til at elevene som møter opp i skolen er gode nok, eller flinke nok. Testingen av elevenes ferdigheter er systematisert og gjort landsdekkende. Dette er også indirekte en gryende mistillit til om den enkelte lærer ute i klasserommet klarer å gjøre en god nok jobb. Denne testingen og kontrollen som brer om seg, som ved første øyekast kan virke betryggende og fornuftig, vil sannsynligvis være med å skape et dårligere lærings-

miljø. Dette vil igjen redusere muligheten for bedre læring, som i utgangspunktet er beveggrunnen for å bedrive denne utstrakte testingen.

Modernismens muligheter for kontroll og testing gjennom god organisering, og dataalderens muligheter for systematisering, virker i utgangspunktet besnærende og tilforlatelig. Utfordringen er å ikke misbruke dette slik at vi beveger oss mot et samfunn der skolene og lærerne som er pålagt å vise elevene tillit, blir fratatt denne mulighet gjennom et pålagt testregime som bryter med de historiske tradisjoner norsk skole tidligere fulgte.

Hans Skjervheim (1926–1999) var også opptatt av å bygge opp tillit innenfor menneskelig relasjoner;

*Skilnaden er om ein reknar med andre, eller om ein **reknar** med andre, det vil seia om ein gjer andre til ein faktor i eit reknestykke. I første tilfelle så byggjer det på tillit til andre, i siste tilfelle på tillit til mi eiga rekne-evne og min eigen kunnskap. Det ser ut som om desse to veremåtane i høve til andre stengjer kvarandre ute i ein viss mun. Har eg full tillit til den andre, då treng eg ikkje setja opp noko reknestykke om kva den andre vil gjera. På den andre sida, byrjar eg å rekna med den andre, så vil eg finna at tillitsforholdet vert opprive (Skjervheim, 2005:37).*

Når skolene nå bedriver en systematisk og årlig testing av elevene på femte, åttende og niende klassetrinn, inne-

Opplæringslovens siste ledd i formålet med opplæringa (§1-2) slår fast at skolen skal møte elevene med tillit og respekt.

bærer det at elevene blir «*reknet*» med slik Skjervheim omtaler. Skolemyndighetene stoler ikke på at den undervisning som elevene får er god nok, og de stoler heller ikke på at elevene gjør en god nok innsats for å få inn grunnleggende kunnskaper. Å ikke bli stolt på er det samme som at det forefinnes en mistillit til at det gjøres en god nok jobb ute i skolene. Når jeg ber min sønn rydde på rommet sitt og han sier at det er greit, det skal han gjøre, så har jeg som far to mulige valg; Enten så kan jeg velge å stole på at han gjør det jeg spurte om, eller jeg kan velge å ikke tro det. For å kontrollere om han har gjort jobben kan jeg ta en tur på rommet og se om ryddingen er utført. Dersom jeg stoler på at han gjør jobben uten å teste eller kontrollere, vil min sønn erfare at jeg tar hans ord på alvor – jeg viser han en grunnleggende tillit. Dette bygger opp et tillitsforhold mellom oss og setter han «ved siden av meg» som et likeverdig subjekt. Motsatt vil en kontroll indikere en mistillit som setter han «under meg» som et underlegent objekt. Da vil jeg være med å bygge opp en mistillit mellom oss som mennesker. Når jeg starter med en slik «regning» gjennom å teste ferdigheter, vil jeg bedrive denne «opprivingen av tillitsforhold» som Skjervheim beskriver og advarer oss imot.

Når skolen tester elevene, er intensjonene å måle om elevene er flinke nok i lesing, regning eller i engelsk, slik som ved de nasjonale prøvene. Når skoler og lærere er pålagt å drive undervisning overveiende i de ferdigheter de nasjonale prøvene tester, vil disse testene virke på samme måte som når jeg velger å kontrollere om min sønn har ryddet rommet slik jeg spurte han om. Det å iverksette en kontroll av om jobben er utført, bygger da opp en mistillit i forholdet mellom skolemyndighetene på den ene siden og skolen/elevene på den andre siden. Denne mistilliten vil

også forplante seg i forholdet mellom skole/lærer og elev da skolen/lærerne under utførelsen av testene vil fungere som myndighetenes forlengede arm, og dermed «slutte seg til» denne mistillit.

Stortingsmelding nr. 16 (2006–2007)og *ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*, følger opp inntrykket fra Kunnskapsløftet og uttrykker på samme måte en gjennomgående og grunnleggende mistillit til skolen, lærerne og elevene;

Lave forventninger og lite systematikk i læringsarbeidet er relativt utbredt i grunnopplæringen. Dersom skoleeier og skoleledelse ikke påser at opplæringen sikrer høye forventninger om læring hos alle elever, og har gode rutiner for oppfølging, vil dette særlig ramme (s. 12).

Evalueringen av reform 97 tyder på at norsk grunnskole i for stor grad er preget av manglende systematikk og sammenheng i læringsarbeidet. Det er mye aktivitet i timene, men i mange tilfeller bytter lærerne fra den ene til den andre aktiviteten uten å ha noe klart mål med dette (s. 30).

Stortingsmelding nr. 16 signaliserer også en økende kartlegging og testing av enkeltbarn helt fra 2 års alder;

Helsestasjonen gjør en vurdering av barnas språkutvikling i forbindelse med toårs- og fireårskontrollene basert på nasjonale faglige retningslinjer for undersøkelse av syn, hørsel og språk. Denne vurdering kan danne utgangspunkt for en mer systematisk kartlegging av språk (s. 67).

Departementet vil videreutvikle nasjonale prøver og kartleggingsprøver tilpasset Kunnskapsløftet (s. 79).

Den uttalte misnøyen med det arbeidet skolen og lærerne gjør, og det store fokus på kartlegging, testing og systematisering, er en gjennomgripende og meget stor mistillit til de som arbeider i skolen.

Dersom de nasjonale prøvene blir tatt bort og skolemyndighetene begynner å stole på at den undervisning som bedrives er god, så ville dette bety at skolemyndighetene signaliserte at de ikke har behov for å kontrollere, da de har tillit til at skolen og lærerne gjør denne jobben på en god måte.

Hvis norsk skole skal kunne gjenopprette den tilliten som etterspørres i opplæringsloven, må vi begynne å lytte til rådene fra subjektivistene innenfor den pedagogiske filosofi. I utgangspunktet har jeg større tro på å la pedagogiske tenkere heller enn en økonomisk organisasjon som OECD (Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling) sette dagsorden for norsk skoleutvikling da OECDs PISA-undersøkelser fungerte som en katalysator også for økende nasjonal testing her i Norge. For å gjenopprette en sunn og god tillit mellom aktørene i norsk skole, må vi sannsynligvis hente frem det Hans Skjervheim trekker frem som viktig når det gjelder å skape gode relasjoner og tillit mellom mennesker. Skjervheim benevnte det som «*det gløynde temaet: intersubjektiviteten*» (Skjervheim, 2000:55). *Intersubjektiviteten* er nøkelen til å kunne komme i en posisjon der kravene i opplæringsloven om å møte elevene med tillit og respekt kan oppfylles. Det finnes ingen snarveier eller omveier i disse forhold. I siste avsnitt skal vi se hva som ligger i begrepet *intersubjektivitet*.

Intersubjektiviteten som grunnlag for ny praksis

Intersubjektivitet er et begrep som bør benyttes mye i forhold til pedagogisk arbeid og pedagogisk tenkning. Intersubjektivitet er en tilstand som inntreffer når jeg som et subjekt forholder meg til et annet menneske jeg møter på en slik måte at jeg greier å ta den andres perspektiv (Mead, 1998). Denne evnen til å ta et annet menneskes perspektiv dekkes nesten fullstendig av begrepet *empati*. Dersom empatien er godt utviklet, finnes det et grunnlag for at du som subjekt skal kunne ha en mulighet til å samhandle intersubjektivt med de subjekter du møter. Dersom

du mangler denne empatien, vil du behandle de du møter som objekter, og den empatiske evnen til å ta den andres perspektiv er ikke til stede. Intersubjektivitetsutfordringen er diskutert av mange kjente filosofer helt siden opplysningstiden. Hegel omtaler den i sin «*Åndens fenomenologi*» fra 1807 (Hegel, 2009), Husserl i sin «*Cartesian Meditations*» (Husserl, 1999), Heidegger i sitt hovedverk «*Væren og tid*» skrevet i 1926 (Heidegger, 2007), Mead i «*Å ta andres perspektiv*» (Mead, 1998) og Skjervheim i sin magisteravhandling fra 1959, «*Objektivismen – og studiet av mennesket*» (Skjervheim, 2000).

Martin Heidegger er den som benytter det mest begriplige uttrykket for å beskrive hva *intersubjektivitet* omhandler. Det må bemerkes at mange av begrepene og betegnelsene Heidegger benytter, er egenkomponert da han hevdet at det «vanlige» tyske ordforrådet ikke hadde ord og begreper som kunne beskrive menneskenes liv i verden. Heidegger bruker ordet «*Mitsein*» (medværen) som en allegori til intersubjektivitet. Å være med er det motsatte av Å være imot. Dette handler om en slags tilslutning til noe som settes på lik linje med deg selv. Derfor vil et medværen, eller en modus av intersubjektivitet, innebære at det samtidig må være stor tillit i et slikt forhold. Intersubjektivitet betinger tillit og en innstilling som er subjektiv i sin grunnholdning. Heidegger beskriver forholdet mellom to subjekter («*derværen*») som et slags «*lydighetsforhold*» (Heidegger, 2007:149), en beskrivelse som i tillegg til empati, og evne til å ta andres perspektiv, kompletterer beskrivelsen av intersubjektiviteten gjennom å påpeke at dette også handler om en lydighet, en forpliktelse, til å ta andres perspektiv. Dette er også sentralt i teoriene til amerikaneren Georg Herbert Mead og hans såkalte «*sosiale interaksjonisme*» (Mead, 1998). Denne forpliktelsen vil jeg hevde vi har overfor oss selv og overfor det andre subjektet. Intersubjektiviteten, slik Heidegger beskriver den, nærmer seg i sine ytterste konsekvenser området til kjærligheten som filosofisk og teologisk begrep. Heidegger leder tankene over på noe som ligner på forpliktende kjærlighet. Det å opptre intersubjektivt, eller i en modus av medværen, er derfor ikke noe vi kan velge dersom dagsformen er god og vi finner det for godt. Nei, Heidegger hevder det er en plikt til å opptre på

Skolemyndighetene stoler ikke på at den undervisning som elevene får er god nok...

denne måten. En plikt til å løfte eller dra de menneskene som er rundt oss opp på vårt eget nivå gjennom å vise dem respekt, empati, medværen og kjærlighet. Da åpnes mulighetene for at det kan bygges opp tillit mellom oss som likeverdige subjekter. Dersom noe av dette uteblir eller mangler, så er det ikke slik at *tilliten* blir stående på stedet hvil helt til neste gang to subjekter kommer i en slik modus. Dersom jeg går inn og kontrollerer og overvåker et annet subjekt, vil min handling tilsi at jeg behandler den andre som et objekt, som en faktor i mitt regnestykke, eller som noen som må styres av meg som vet «bedre». Når respekten, empatien eller kjærligheten er fraværende blir det et subjekt-objekt-forhold som ikke vil sette tilliten i bero, men skape en modus av mistillit som på sikt forverrer trivselen. I en skolekontekst vil dette sannsynligvis forverre læringsmiljøet.

Arbeidskollega og venn av Georg Herbert Mead, John Dewey (1859-1952), arbeidet mye med det han benevnte som *det interaktive perspektivet*, som har klare konnotasjoner til intersubjektiviteten. Dewey inspirerte gjennom akkurat de teorier den retningen som senere ble benevnt som «neopragmatismen» gjennom hovedsakelig arbeidene til Richard Rorty (1931–2007) og Richard Bernstein (f. 1932) (Dewey, 2009; Mead, 1998). Rorty, som var opptatt av oppdragelse og dannelselse i et samfunnsperspektiv, benyttet bevisst ordet «edification» (oppbyggelse) i stedet for ordet «formation» (oppdragelse) når han snakket om dannelselse av mennesker. Rortys ordvalg rommer etter min mening en høyere grad av tillit til menneskene da «edification», som kommer fra «edific» (en høy bygning/byggverk), sammenfaller med et viktig begrep i Deweys tenkning som han blant annet trekker frem i en foredragsserie i 1938. Der snakker han om «*Erfaringens kontinuitet*» når en elev i skolen må bygges opp gjennom de erfaringer eleven får utover i skoleløpet (Dewey, 2008:41). Skolen må gi overveiende positive erfaringer hevder Dewey. Dersom erfaringene er negative vil dette bygge ned eleven;

Alt afhenger af kvaliteten af den erfaring, man gør. Der er to aspekter ved enhver erfaringskvalitet. Der er et umiddelbart aspekt av lyst eller ulyst, og der er dens indflydelse på senere erfaringer. [...] Ligsom intet menneske lever eller dør for sig

selv, således er der ingen erfaring, der lever og dør for sig selv. Uanset om det ønskes eller tilstræbes lever enhver erfaring videre i nye erfaringer (Dewey, 2008:41).

Jeg vil hevde at økende testing legger et slags grunnleggende negativt erfaringsfundament under elevenes erfaringskontinuitet som sannsynligvis vil etterlate seg en gjennomgripende negativ erfaring med skolen som oppbyggende arena i elevenes liv.

Avslutning

Å kontrollere og å teste andre subjekter, slik skolen nå bedriver i økende grad, vitner om et fravær av evne til å ta andre subjekters perspektiv. Når regjeringen i Stortingsmelding nr. 31, *Kvalitet i skolen* (2008), hevder at de har betydelige kunnskaper omkring hva som virker i skolepolitikken, vil jeg hevde at det er direkte feil sett i lys av hva utstrakt testing kan gjøre med tillitsforholdet mellom mennesker;

Det er betydelig kunnskap om hva som virker og hva som ikke virker i skolepolitikken. Denne kunnskapen må få konsekvenser for hvordan ressursene brukes. [...] Et godt skoletilbud til elevene forutsetter at staten, skoleeiere, skoleledelse og skolens ansatte trekker i samme retning (St.meld.. nr. 31, 2008:11-12).

Dersom denne fellestrekkningen som det oppfordres til, skulle vise seg å trekke hele skolen i feil retning, er det viktig å påpeke at trekking i ulike retninger faktisk kan representere noe bedre. Da unngås faren for å trekke hele skolen utfor stupet. Jeg trekker uansett ikke i samme retning som denne stortingsmeldingen oppfordrer til.

Det er betydelig kunnskap om hva som virker og ikke virker i skolen, hevder regjeringen gjennom denne stortingsmeldingen. Jeg er enig i denne påstanden. Én av disse kunnskaper er viktigheten av å agere intersubjektivt i forhold til andre mennesker og at å kontrollere og teste andre mennesker er et uttrykk for mistillit. Da må konsekvensen av denne kunnskap medføre en nedtoning av testingen og kontrolleringen, av den nasjonale styringen. Systematisering og ensretting er en dårlig øvelse dersom det som systematiseres er direkte uriktig. Jeg er dessverre

redd for at en utbredt og systematisk testing kommer inn under en slik beskrivelse.

Denne diskursen er ikke ny. Kunnskapsdepartementets forsøk på det såkalte «flertallsknepet» der alle blir inkludert gjennom en påstand om at *det finnes en slags felles betydelig kunnskap omkring hva som er riktig å bedrive når det gjelder disse spørsmålene*, er gjennomgripende uriktig. Det er stor uenighet om disse forhold, og i tillegg er det grave-rende at Kunnskapsdepartementet ser ut til å overse den faglige uenigheten som finnes. Sannsynligvis vil det mot-satte av departementets syn være flertallssynet innenfor de pedagogiske miljøer i akademia. En mer riktig påstand vil derfor være: *Kunnskapen om at utbredt testing i skolen ikke øker nivået blant elevene, er sannsynligvis stor.*

I siste setning i sitatet fra opplæringslova tidligere i artikkelen står det at «*Alle former for diskriminering skal motarbeidast*» (Opplæringslova §1-2, 7. ledd, 1998). Denne artikkelen er en motarbeiding av den diskriminering det er å behandle elevene i skolen som objekter og samtidig hevde at dette er basert på kunnskap om hva som virker. Jeg håper denne kunnskapsarrogansen kan tones ned av et departement som er ansvarlig for kunnskapsarbeid i våre dannelsings- og utdanningsinstitusjoner.

REFERANSER

- DEWEY, J.** (2009). *Demokrati och utbildning* (Originaltittel: *Democracy and Education*) (1916)). Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- DEWEY, J.** (2008). *Erfaring og opdragelse* (8 forelesninger avholdt i 1938). København: Hans Reitzels forlag.
- GADAMER H.G.** (2012). *Sannhet og Metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo, Norge: Pax Forlag.
- HABERMAS, J.** (1999). *Kommunikasjon, handling, moral og rett* (Theorie des kommunikativen Handelns). Oslo: Tano Aschehoug.
- HEGEL, G.W.F.** (2009). *Åndens fenomenologi*. (Originaltittel: *Phenomenologie des Geistes*). Oslo: Pax Forlag.
- HEIDEGGER, M.** (1926/2007). *Væren og Tid*. Oslo: Pax Forlag.
- HUSSERL, E.** (1999). *Cartesian Meditations: An Introduction to Phenomenology* (12. utgave).
- DORDRECHT: KLUWER ACADEMIC PUBLISHERS GROUP.**
- IEA** (2013). *IEA =International Association for the Evaluation of Educational Achievement*. Tilgjengelig fra: http://www.iea.nl/reading_literacy_study.html (Hentet: 21. januar 2013).
- LEVANGER KOMMUNE** (2010). *Lesesatsingsprosjekt i Levanger kommune ved bl.a. å benytte SOL-programmet (systematisk observasjon av lesing)*. Tilgjengelig fra: <http://www.levanger.kommune.no/Tjenester-a-a/Skole-ogutdanning/Grunnskoleopplaring/Lesesatsing/> (Hentet: 17. januar 2013).
- LK06** (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- MEAD, G.H.** (1998). *Å ta andres perspektiv*. S. Vaage (red.). Oslo: Abstrakt Forlag.
- OECD** (2013). *OECD = Organisation for Economic Co-operation and Development*. Tilgjengelig fra: <http://www.oecd.org/> (Hentet: 21. januar 2013).
- OPPLÆRINGSLOVA** (1998). Lov 1998-07-17 nr. 61: *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- PISA** (2013). *PISA = Program for International Student Assessment*. Tilgjengelig fra: <http://www.pisa.no/> (Hentet: 21. januar 2013).
- PISA-RESULTATER** (2013). Tilgjengelig fra: <http://www.pisa.no/resultater/2000/index.html> (Hentet: 21. januar 2013).
- PISA-SJOKKET** (2013). Tilgjengelig fra: <http://www.nrk.no/nyheter/norge/1.7413860> (Hentet: 21. januar 2013).
- POSITIVISMESTRIDEN** (2013). Tilgjengelig fra: <http://no.wikipedia.org/wiki/Positivismestriden> (Hentet: 21. januar 2013).
- SKJERVHEIM, H.** (1959/2000). *Objektivismen og studiet av mennesket*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- SKJERVHEIM, H.** (2005). *Mennesket* (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- ST.MELD.. NR. 16** (2006-2007). *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- ST.MELD.NR. 31** (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- TARALDSEN, E.** (2011). *Homo Libero – En pedagogisk filosofisk dannelsesreise*. Norsk Pedagogisk Forlag.

Rektorbudskap à la 2013: «Ut med avvisning og kjeft, inn med anerkjennelse og kjeks»

AV VIGDIS HEGG



Ei venninne fra Spesiallærerhøgskolen på Hosle (t-linja) har tatt steget og blitt rektor i barneskolen i år. Hun er opptatt av å møte elevene med anerkjennelse framfor avvisning. Der andre voksne kunne møtt med kjeft, er hun opptatt av å forstå hva elevene strever med. Tidligere elever har nemlig lært henne at ingen unger er vanskelig, men derimot kan de ha det vanskelig. Hennes overbevisning er at elevene først kan gjøre endringer etter at de har blitt møtt med anerkjennelse og ydmykhet. Hun har en undrende tilnærming til hva som kan skape trøbbel og hvordan man kan hjelpe elevene ut av de vanskelige situasjonene. Derfor inviterer hun elevene på skattejakt for å finne ut av utfordringene. Underveis i jakten kan hun åpne den spennende rektorskuffen som kun inneholder goder. Hun er svært bevisst at hennes rektorskuff aldri skal inneholde kjeft, men gjerne gode kjeks ...

Hennes overbevisning er at bygging av barnas selvfølelse og selv-tillit er noe av det viktigste vi kan gjøre i skoleløpet. Anerkjennelsen står i fokus! Da vil de kunne bli godt rustet



til å gå ut i verden med trygghet i seg selv, representert ved «røtter» og «vinger». I rektorstolen har hun jobbet fram elevenes ønskeliste, som er formidlet skolens ansatte. Målet er å påvirke alle voksne rundt elevene til økt bevissthet på følgende kjerneområder:

- Anerkjennelse (Se meg og lik meg!)
- Undrende holdning og tilnærming.
- Lik meg for den jeg er, ikke bare for hva jeg gjør.
- Omsorg, bry deg om meg.
- Entusiasme, vis at jeg betyr noe for deg.
- Vær tålmodig.
- Snakk med meg.
- Stol på meg.
- Hold fokus på gylne øyeblikk.
- Vær interessert i *hele* livet mitt.

Denne rektoren er overbevist om det er viktig å forstå barn, og at deres atferd er uttrykk for hvordan de har det. Hun vil hjelpe elevene til å få kontakt med sine følelser, og på sikt hjelpe dem til å sette ord på følelsene.



Derfor skal de møtes med varme, omtanke og støtte. Hun er bevisst på at ved kritikk oppleves negativitet som gir dårlig selvfølelse. De voksne skal vise elevene veien ut av blindveiene ved å gi konstruktive tilbakemeldinger, gjennom undring og en anerkjennende væremåte.

Rektoren fant inspirasjon til arbeidet da hun leste Torleif Lundqvists bok «Under overflaten». Han viser til forskningen Alice Miller gjorde på barndommen. I løpet av de første 18 leveårene har barn fått hele 150 000 negative tilbakemeldinger, og i samme periode kun 10 000 positive. Her fastslås at oppdragelse dreier seg om 15 ganger mer negativt fokus enn positiv oppmerksomhet! Dette utgjør daglig over 20 tilbakemeldinger preget av for eksempel begrensninger, beskyldninger eller reprimander. Dette åpenbare misforholdet vil rektoren bidra til å snu. Ved å fortelle om hennes arbeid bevisstgjøres flere til å bidra i endringsarbeidet. Det første jeg vil invitere til er å studere listen nøye, og da kan vi gjerne tenke all menneskelig samhandling.

1. Anerkjennelse er å møte folk der de er. Ha en undrende nysgjerrig tilnærming. Spør hvorfor de tenker som de gjør, i stedet for absolutt å fastslå at noe er riktig og noe er galt.
2. Vi trenger aksept og respekt for den vi er, ikke for det andre vil vi skal være. Alle mennesker skal føle at de er absolutt gode nok som de er.
3. Møt derfor menneskene der de er, – ikke der de burde, kunne eller skulle ha vært.
4. Vær til stede og tillat deg gjerne å bli revet med. Ungene kan virkelig kjenne at vi er litt gærne etter dem.
5. Det gir kraft og styrke å føle seg unik og flott. La deg gjerne imponere av barn. Ingen er perfekte. Viktig at voksne kan si at der tok jeg feil, voksne kan også bomme.
6. Gi oppmerksomhet.
7. Still direkte og konkrete spørsmål samt vær en god lytter.
8. Gi ansvar, og vær tydelig på at du vet at de kan ta ansvaret.
9. Vis at du har det flott med elevene og at de betyr mye for deg.
10. Kvalitetstid er å dele gylne øyeblikk og være til stede i barnas alminnelige skolehverdager, bry deg om hele mennesket.



Og for de litt tungnemme, her er listen over hva du ikke skal gjøre i min venninnes skole:

- Ikke noen som helst form for straff (det eneste barn lærer da, er jo at de voksne bestemmer!)
- Ikke trusler (f.eks. «Hvis du ikke du gjør matteoppgavene, får du ikke se filmen med resten av klassen»)
- Ikke devaluering (f.eks. «Du klarer vel ikke det, du!?»)
- Ikke krenkelser (gjør unger utrygge, altså ikke bruk ironi eller le av elevene)
- Ikke kjeft eller kritiser
- Minst mulig irettesettelser

De to siste punktene indikerer at vi skal tilstrebe at elevene får direkte og konstruktive tilbakemeldinger, – vi skal jo strekke både dem og oss selv litt!

Rektoren gir seg ikke her, for hun ønsker at huskelisten skal danne grunnlag for all samhandling i skolen. Herunder foreldresamarbeid, kolleger imellom og blant elevene. Jeg er overbevist om at dette budskapet vil skape vekst på alle arenaer! Hun har funnet fram til de virkelige grunnsteinene for all menneskelig samhandling både i og utenfor skolen.

Så gå derfor ut og gjør verden litt bedre. Strekk deg etter de gylne øyeblikk med fokus på mestring, undring og aksept. Her har vi alle noe å lære. Og fortvil ikke – vi kan alle bli klokere med mennesker og lærere i møte med flokken! Jeg har ikke møtt noen som er utlært på rektors kjerneområder – livets grunnsteiner.



Barn og unge med medfødte alkoholskader, FAS/FASD. *Blir de sett og forstått av PPT og skole?*

Denne artikkelen handler om hvordan vi kan forstå og iverksette pedagogiske og spesialpedagogiske tiltak overfor barn med medfødte alkoholskader. Disse barna sliter ofte med store og sammensatte lærevansker og trenger derfor tett oppfølging i barnehage og skole.



Kirsten Ruud arbeider som seniorrådgiver ved Statped sørøst, avdeling Kristiansand.



Terje Bjelland er psykologspesialist med spesialisering i klinisk nevropsykologi.

Våren 2009 ble Sørlandet kompetansesenter (nå Statped sørøst) invitert med i et tverrfaglig og tverretatlig samarbeid mellom Kompetansesenter rus-region sør ved Borgestadklinikken og R-BUP helseregion Øst og Sør. Barnevernet og HABU har også deltatt. Målet med samarbeidet er å spre kunnskap om FAS/FASD, for vår del med et hovedfokus på de pedagogiske og spesialpedagogiske utfordringene for barn med store sammensatte lærevansker (SLV) som barn født med alkoholskader ofte sliter med. Foreløpig har vi vært medarrangører av kurs om tverrfaglige tiltak for fagfolk som i disse dager pågår i distriktene. Vi har også oversatt veiledningsheftet «Reach to Teach» til norsk («Åpne for læring», 2012) for lærere og foreldre. I tillegg har vi bidratt til en norsk film «Født med alkoholskade» i samarbeid med kollega Sveinung Wiig Andersen. Den foreligger i begynnelsen av 2013.

FAS/FASD-definisjoner, årsak og forekomst

FAS er en forkortelse for Føtalt Alkohol Syndrom. FASD står for Føtale Alkohol Spektrum Forstyrrelser (der D står for disorders). FASD er en samlebetegnelse for et vidt spekter av skader som er forårsaket av alkoholbruk i svangerskapet. Tidligere ble også begrepet FAE (=Føtale Alkohol Effekter) brukt. Det er nå en del av FASD. FASD er ingen medisinsk diagnose, men en betegnelse som brukes når det er alkoholrelaterte skader i sentralnervesystemet, men hvor barnet ikke har tydelige avvik i ansiktet, slik en ser det ved et fullt utviklet syndrom, FAS. FAS/FASD kan bare skyldes bruk av alkohol i svangerskapet. Det kan *ikke* skyldes tidligere bruk av alkohol, eller det å komme fra et alkoholisert hjem, eller fra fars alkoholbruk (så vidt vi vet i dag). FAS/FASD kan ikke arves.

FAS er imidlertid en medisinsk diagnose, som må stilles av lege. For å få denne diagnosen, må barnet:

- være veksthemmet
- ha skader i sentralnervesystemet
- ha karakteristiske ansiktstrekk.

Det må også være kjent/bekreftet at mor drakk alkohol i svangerskapet.

Selv om FASD bare kan utvikles ved bruk av alkohol i svangerskapet, får ikke alle som blir utsatt for alkohol før fødselen, FASD. Følgende faktorer kan påvirke risiko og omfang for en ev. FASD:



I stedet for å tenke at eleven ikke vil, er det viktig å innse at eleven ikke kan.

- mengde alkohol som brukes i svangerskapet
- tidspunkt for drikking i svangerskapet
- fosterets sårbarhet
- morens genetiske bakgrunn
- andre faktorer knyttet til mor (Åpne for læring, 2012)

Det er likevel ingen perioder da mor uten risiko for fosteret kan drikke i løpet av svangerskapet. En kan med andre ord ikke gamble med at «sikre perioder» kanskje finnes! Det er heller ikke påvist noen grenser for sikre doser.

Ut fra ovennevnte kan vi også konkludere med at FAS er en diagnose som med 100 % sikkerhet kan forebygges, nemlig ved total avholdenhet av alkohol gjennom hele svangerskapet. Undersøkelser viser at alkohol er farligere for fosteret enn narkotika- og medikamentmisbruk (Dalen et al., 2009).

Det er hittil ikke foretatt noen systematisk registrering av forekomst av FAS og FASD i Norge. Basert på utenlandske målinger regner en med at forekomsten av FAS er ca. én promille av levendefødte barn. Av barn født med FASD, regner en med at hyppigheten kan være ca. én prosent. Utenlandske studier hevder at bruk av alkohol i svangerskapet er den vanligste ikke-genetiske årsaken til lærevansker (British Medical Association, 2007).

Noen vanlige uttrykksformer og læringsutfordringer

Skadene i sentralnervesystemet innebærer også at disse barna har en varig hjerneskade, og dette er den mest alvorlige følgen av FASD. Det medfører økt risiko for en rekke vansker når det gjelder læring og sosial fungering. Det er store variasjoner i uttrykk og funksjonsnivåer blant mennesker med medfødte alkoholskader. Det er likevel noen trekk som ofte går igjen:

- IQ lavere enn gjennomsnittet
- Vansker med å planlegge og å organisere (egenledelse)
- Liten korttidshukommelse
- Kontekstavhengig læring
- Svak forståelse av abstrakte begreper, som for eksempel tid og penger
- Forsinket utvikling i språk, motorikk og sosiale ferdigheter
- Vansker med å tolke sosiale situasjoner og tilpasse atferden
- Svak sanseintegrasjon
- Matematikkvansker (Åpne for læring, 2012)

Selv de med gjennomsnitts IQ-skåre fungerer ofte svakere enn forventet ut fra deres skårer. Mange av disse barna har et tilsynelatende godt språk. Dessverre viser det seg ikke sjelden at de har vansker med å forstå betydningen av mange av ordene de bruker. På den måten blir de ofte misforstått av lærere og medelever. Dessuten kan de selv lett misforstå. Slik oppstår ofte forvirring og irritasjoner. Mye av kritikken fra lærere, medelever og andre blir da urimelig eller helt feil. På den måten kan barn som ser helt vanlige ut og har et alminnelig talespråk, på sikt bli overvurdert og kanskje få større vansker enn barn som har et avvikende utseende og et annerledes språk.

De førstnevnte barna blir ofte seint oppdaget, og kan gå mange skoleår uten å få adekvat hjelp. Vi vet dessverre om mange slike tilfeller! Disse barna bruker mye krefter på å skjule sine vansker og er redde for å bli «avslørt». Det er derfor ikke uventet at mange barn med FAS/FASD er deprimerte. Det er viktig å være oppmerksom på at selvmord forekommer hyppigere i denne gruppen enn ellers.

I tillegg til fagvansker får de ofte sosiale vansker. Deres

umodne atferd skaper avstand til medelever. De kan ha problem med å tolke sosiale signaler, noe som gjør medelever usikre og noen ganger frustrerte. På grunn av hjerne-skaden er barn med FAS/FASD ofte mindre fleksible enn andre på samme alder. De trenger lengre tid på å takle overgang fra en aktivitet til en annen. Særlig ved uventede endringer, for eksempel i timeplanen eller det å plutselig få vikar, kan virke frustrerende på dem og fører ofte til sinneutbrudd. Dette medfører selvsagt også at de mister verdifull tid til læring av fag. En annen utfordring er deres begrensede evne til å forholde seg til tid. I neste omgang skaper dette vansker med å planlegge og organisere hverdagen. Vi vet ut fra vår erfaring med barn med FAS/FASD at dette svært ofte skaper en kaotisk hverdag. Disse barna kan derfor trenge en «ekstern hjerne», for eksempel en spesialpedagog på skolen og en støttekontakt på fritida, som kan ordne og strukturere dagene.

Overfølsomhet for sansepåvirkning (sensorisk skyhet)

Mange med denne diagnosen reagerer negativt på sansepåvirkning som jevnaldrende ikke reagerer på. Det gjelder særlig overfor lys, lyd og berøring. Det er ikke sant at det bare er eldre mennesker som ikke tåler høye lyder. Når barn med FAS opplever slike sansepåvirkninger som overveldende, kan de reagere med irritasjon og sinne, noe som kan virke uforståelig for medelever og ansatte i skolen. Det er lett å tenke seg at slik overreagering også går ut over oppmerksomhet og dermed innlæring. Særlig ser vi mange småbarn bli utilpass og overveldet av sansepåvirkninger. Barn som har det slik, trenger «sansebeskyttelse» og skjerming.

Vekslede dagsform Mange lærere blir forvirra over at disse elevene veksler så ofte både i prestasjoner og humør. Gangetabellen de kunne i går, kan være «borte» i dag, for så å komme tilbake neste uke. Også eleven selv kan bli forvirra og fortvilt overfor dette. Tilsvarende ser vi med humøret som kan skifte mange ganger om dagen. Noe av forklaringen kan nok skyldes naturlig følge av depresjon over sin situasjon. Overreagering med hensyn til sansepåvirkning må tilskrives skade eller endringer i hjernen, og ikke «feil» hos lærer eller medelever.

Hvilke «sansekanaler» er den beste innlæringskanalen? Dette kan nok også variere fra elev til elev med FAS. Uansett vil det være en fordel å kombinere ulike kanaler, slik det er for alle elever. Vårt inntrykk er likevel at for en stor del av disse elevene er det den visuelle kanalen som er den sterkeste. Foreldre og lærere må derfor legge ekstra vekt på å utnytte akkurat denne kanalen. Derfor: Snakk mindre, vis og demonstrer mer med kroppsspråk og gjenstander som kan forsterke innlæringen.

Forhold til andre diagnoser (komorbide lidelser) Erfarne lærere vil gjenkjenne mange av disse trekkene fra andre diagnoser, ikke minst fra AD/HD. Det viser seg også at et stort flertall av barn med FAS/FASD også har AD/HD. Noen trekk kan en og kjenne igjen fra barn med autistiske trekk. Det er flere gutter enn jenter med diagnosen AD/HD. Blant de med FAS/FASD er kjønnsfordelingen sannsynligvis mer jevn. Det er påfallende at så mange av oss som har jobbet lenge i hjelpeapparatet har sett så få barn med bekreftet FAS/FASD. Noe av forklaringen kan nok skyldes underdiagnostisering på grunn av manglende kompetanse hos helsearbeidere. Andre forklaringer kan være at de blir «kamouflert» med den mer «ufarlige» diagnosen AD/HD. Oppsummert kan en si at barn med FAS/FASD har større og mer sammensatte læreversker enn barn med AD/HD, selv om mange (spesial)pedagogiske tiltak kan være like for de to gruppene.

Noen forslag til tiltak i skolen

Vi vet altså at skader fra alkoholpåvirkning i fosterstadiet er varige. Målet for tiltak i skolen kan derfor ikke være at eleven skal endre seg. Det pedagogiske handlingsrommet ligger i muligheten for å justere miljøet og omstendighetene rundt eleven slik at barnet påvirkes på en positiv måte. Et støttende miljø vil forebygge sekundære problemer som dårlig selvbilde, sosial isolasjon, depresjon og angst. Et godt tilpasset miljø kan sikre mestringsopplevelser og trygghet og dermed fylle skolehverdagen med gode erfaringer.

Eleven kan slik komme inn i en god sirkel som bidrar til positiv utvikling. Barn med FAS/FASD vil likevel stadig oppleve utfordringer og velge feil pga. sine vansker. Svak impulskontroll og nedsatt dømmekraft er en konsekvens

av barnets funksjonsnedsettelse og er derfor ikke foreldres eller læreres feil. Samtidig viser forskning at hjernen utvikles og endrer seg langt opp i voksen alder. Trening, tid og tålmodighet har betydning for hvordan barnets framtid vil se ut.

Tradisjonelle tiltak fungerer sjelden når man jobber med barn med FAS/FASD på grunn av deres sammensatte og komplekse læreutfordringer. Mange erfarne lærere som aldri tidligere har hatt problemer med å lede barn, opplever at selv om de gjør det samme som før, så fungerer det ikke som forventet. At tidligere velprøvde metoder ikke fungerer, er ikke et bevis på at metodene er feil. Men når det gjelder barn med FAS/FASD, må man endre holdninger og forståelse og se barnet med andre briller.

I heftet «Åpne for læring» (2012) blir det foreslått en rekke konkrete tiltak som skolen/læreren kan bruke i samarbeid med foreldrene. Her vil vi komme inn på en del av disse.

Holdninger Helt grunnleggende er skolens og lærernes holdninger til eleven med FAS/FASD. Hvordan reagerer lærerne når eleven ikke mestrer kravene i skolehverdagen? Holdningene vil påvirke hvordan læreren møter eleven når atferden ikke er hensiktsmessig, for eksempel når eleven er urolig, forstyrrer medelever eller gjør noe annet enn det som er oppgaven.

I stedet for å tenke at eleven ikke *vil*, er det viktig å innse at eleven ikke *kan*. Det er viktig å se at det ikke handler om bevisst dårlig oppførsel, stahet eller et sterkt ønske om å skaffe seg oppmerksomhet, men at det dreier seg om vansker med å omsette verbale instruksjoner til konkrete handlinger, eller at eleven rett og slett ikke forstår hva som forventes. Å fokusere på hvordan barnet *føler seg*, og ikke bare på hvordan hun *oppfører seg*, er viktig. For de barna som ikke har et påfallende utseende og som skårer evnemessig innenfor normalområdet, er det ekstra viktig at skolen og lærerne er godt informert om barnets tilstand.

Et vanlig fenomen er at eleven bruker tid på aktiviteter som å spise blyanter, viske ut, gå på toalettet eller gjøre små ærender. En klok lærer kan tolke dette som tegn på at oppgavene ikke er innenfor elevens mestringsområde og deretter redusere omfanget, vanskelighetsgraden og/eller justere tidsrammene når det gjelder elevens muligheter for

mestring. Glemte bøker og besvarelser er heller ikke nødvendigvis et resultat av vrang vilje hos elever med FAS/FASD. Et ekstra sett med skolebøker til å bruke hjemme og godt samarbeid med foreldrene reduserer problemene rundt glemming.

Lærere må finne ut hvor eleven er i utviklingen og tilpasse oppgavene slik at eleven opplever mestring på sitt nivå. Det er også nyttig å kartlegge interesser og sterke sider. Likedan er det viktig å finne ut under hvilke betingelser eleven fungerer best på skolen. Hvor mye struktur trenger hun, hvor lange økter mestrer hun før hun trenger støtte eller påminning, hvilke medelever føler hun seg trygg sammen med, osv.

Et annet eksempel hvor voksne ofte *mistolker* barn med FAS/FASD, er når barnet stadig gjentar samme feil. Det kan føre til at man tror eleven er bevisst ulydig eller til og med manipulerende. En lærer med tilstrekkelig innsikt og kompetanse vil forstå at eleven har vansker med å generalisere fra tidligere episoder og koble årsak og virkning. Barnet trenger ikke «anmerkning» for hver gang hun gjør feil, men øvelse i å gjøre det som er rett.

Barn med FAS eller FASD har ofte svak sosial kompetanse og lite forståelse for andres personlige (intime) grenser. Problemene kommer ikke av dårlig oppdragelse eller av at hun har vært utsatt for overgrep slik man kanskje kan tro. Barn med FAS/FASD har ofte problemer med å tolke og forstå det sosiale samspeillet og å tolke andres ansiktsuttrykk. Spøk og ironi blir fort misforstått. Overfølsomhet for fysisk berøring gjør at et vennskapelig klapp på skulderen eller at noen dulter borti en, oppleves som et slag eller et angrep. Samtidig er venner ofte det viktigste i livet for barnet. Å bruke ressurser på å lære barnet sosiale ferdigheter vil være svært nyttig. Hvordan ta kontakt med andre, hvordan invitere seg selv inn i leken, hvilke regler gjelder i aktivitetene som foregår i friminuttene. Start med dette så tidlig som mulig, gjerne ved å bruke rollespill.

Barn med FAS/FASD er i risiko for å utvikle dårlig selvtilitt og et negativt selvbilde. De klandrer gjerne seg selv og bruker uttrykk som «Jeg er dum», om seg selv. De kan være ensomme og nedtrykte. Et betydningsfullt tiltak er derfor å finne strategier som kan styrke barnet. Å lære barnet en ferdighet som andre vil gi ham anerkjennelse og ros for, er

Jo flere mestringsopplevelser, jo bedre.

en god strategi som kan bygge et bedre selvilde. Jo flere mestringsopplevelser, jo bedre. Derfor bør oppgavene tilpasses barnets nivå i størst mulig grad.

Struktur En fast struktur som beholdes gjennom hele skoleåret, kan være en god støtte til barn med FAS/FASD. Fast timeplan, fast klasserom og fast plass i klasserommet øker barnets trygghet og gjør dagene mer oversiktlige. Barnet vet da hva som kommer til å skje og innstiller seg mentalt på det. Med fordel kan de faste strukturene gjøres visuelle ved for eksempel at timeplanen henger synlig i klasserommet, slik at eleven kan følge med på hva som er avsluttet/ferdig og hva som kommer.

Når den faste strukturen og de vanlige rutinene likevel av og til må endres, slik som på turdager og ved høytider, er det en stor fordel at eleven *forberedes* på endringen i god tid. Da kan hun klare å endre sine forventninger og justere sitt mentale bilde av situasjonen.

Elever med FAS/FASD kan lett bli overstimulert på skolen. Mange klasserom er fulle av synsinntrykk, vegger fylt med plakater, elevenes kunstverk og tavleskriverier fra forrige time. Lydnivået kan være overveldende med mange stemmer samtidig, for eksempel fra gruppearbeid med flere grupper i det samme rommet. God struktur innebærer også god orden på materiell. Ting bør ha faste plasser. Rydd bort det som ikke skal brukes. Vask av tavla og rydd bort plakater som ikke er aktuelle. Unngå at støy fra korridorene når inn til klassen, og benytt skjermede grupperom om mulig.

Elever med FAS/FASD har problemer som kan føre til at

de ofte kommer på feil tid til avtaler, og at de feilberegner slik at arbeid ikke blir ferdig i tide. De kan ha vansker med å forstå abstrakte begreper som tid og klokke. Det kan medføre mye ubehag ikke å forstå tid, -har vi god tid eller må vi skynde oss? – hvor langt har vi kommet i arbeidet?

Ofte er det slik at barn med FAS eller FASD ikke kan klokka. Særlig de gammeldagse analoge klokken er utfordrende å forstå. Det samme gjelder «den analoge måten» å angi tid på, f.eks. kl. ti over halv tolv, – er det før eller etter kl. 12? Er det kl. 12.10 eller kanskje kl. 12.40? Noen barn velger da å holde seg på møteplassen hele timen for å være sikker på at de er der på riktig tidspunkt, mens andre velger en *mulig* tolkning og kommer sannsynligvis på feil tidspunkt. For noen hjelper det om man uttaler tidspunktet digitalt, dvs. kl. 11.40. For andre vil en god hjelp være å få følge med en eller flere klassekamerater. Timeglass, eggeklokke eller ev. spesialur som angir tid på en tidslinje, kan være aktuelt.

Å bevare roen og bruke få ord vinner læreren mye på. Å bli opprørt og heve stemmen forverrer alltid situasjonen. Det forstyrrer gjerne også tryggheten og tilliten som barnet trenger å finne hos de voksne. Ved å holde fokus, ha en god struktur og gode rutiner kommer man langt.

Undervisningsstil Barn med FAS/FASD har som regel godt faglig og sosialt utbytte av å få sin undervisning i klasserommet sammen med medelevene. Noen enkle justeringer med hensyn til undervisningsstil, kan bety at elever med FAS/FASD får større utbytte av timene. Å vektlegge *forutsigbarhet* kan ha stor effekt. Alle overganger bør forberedes. Gi et varsel, et lydssignal (f.eks. klapp i hendene) før en beskjed

for å få alles oppmerksomhet. Gi deretter selve beskjeden med en passende tidsmargin som at «*Om 3 minutter skal dere ...*», eller: «*Etter matte skal vi...*». Beskjeden kan gjerne visualiseres ved å ha en gjenstand eller et bilde av materialet som skal brukes (f.eks. ei kokkelue dersom elevene skal omstille seg til matlagingsøkt). På den måten får eleven tilstrekkelig tid og informasjon til å klare omstillingen.

En kultur for bruk av ulike hjelpemidler som linjal når de leser, regneklosser i mattetimen, kalkulator og pc, vil være nyttig for barn med FAS/FASD, men også for mange av de andre elevene i klassen. PC gir raske tilbakemeldinger og hjelp til den som har en svak finmotorikk. Resultatet på skrift som er printet ut, ser ryddig og greit ut. Dette kan være godt for en som sliter med å forme bokstaver og tall.

Måten nytt stoff blir presentert på har betydning for elever med FAS/FASD. Vær så konkret og bokstavelig som mulig. Det kan være nyttig å planlegge undervisningen ut fra et aldersnivå to til tre år yngre enn den faktiske alderen på elevene i gruppa. Gjør presentasjonene korte og presise. Varier heller tilnærmingen med bilder, filmer og konkrete gjenstander.

Vær også innstilt på å gjenta, forklare og demonstrere for at informasjonen skal nå fram. Medelever kan av og til bidra som støttespillere i forbindelse med gruppearbeid og annet. Ekstra tid er ofte nødvendig for at eleven skal bli ferdig. Hyppigere pauser kan være et godt tips for elever som har nedsatt utholdenhet og har vansker med å sitte stille. Dette kan for eksempel være 15 minutter jobbing fulgt av 5 minutter pause. En organisert pausekrok kan bidra til at pausen gir en konstruktiv og beroligende effekt og er et avbrekk og en anledning til å hvile og samle seg.

Samarbeid Mange barn med FAS/FASD bor i fosterhjem. I mange tilfeller har de også kontakt med sine biologiske foreldre. I enkelte tilfeller bor barn med FAS/FASD hos sine biologiske foreldre. De foresatte kan være den viktigste samarbeidspartneren for skolen. De kan bidra med sine erfaringer med hva som «virker». Samarbeid med foreldrene bør foregå regelmessig og hyppigere enn det som er vanlig for andre elever. Send gjerne ukeplan og timeplan til foreldrene på e-mail. Foreldrene kan støtte skolen ved å forberede eleven på dagens timeplan og se til at hun er

godt orientert både om den faste planen og om endringer i opplegget når det forekommer.

Diagnosene FAS og FASD kan være et følsomt tema som kan vekke skyldfølelse, noe som medfører at åpenhet omkring diagnosen kan bli utfordrende. Men dersom det ligger til rette for å bryte tabuene og skape forståelse for problematikken barnet lever med, har vi større mulighet for å kompensere for skadene som er oppstått og skape forståelse for barnet i barnegruppa.

Alle ansatte på skolen bør få god informasjon om FAS/FASD og hva diagnosen innebærer for eleven. Hvis skole-samfunnet forstår situasjonen og vet hvordan de best kan støtte eleven med FAS/FASD, vil det ha stor effekt på barnets trivsel og utvikling. Det finnes informasjonsfilmer som kan vises på personalmøte. Det kan også tenkes at foreldre/foresatte kan dele sine erfaringer og kunnskaper med de ansatte på et personalmøte. Kan hende kan andre foreldre og elever også ha nytte av å få informasjon om hvilke utfordringer et barn med FAS/FASD står overfor. (Se liste over videoer/DVD og andre ressurser på slutten av artikkelen).

Det kan være utfordrende å velge en strukturert undervisningsstil dersom stilen ellers på skolen er preget av fleksibilitet og stadige endringer og justeringer når det gjelder gruppesammensetninger, bytte plass i rommet og lignende. Med informerte kolleger kan du lettere få forståelse for dine valg. Se også til at du ikke er alene om ansvaret, men sørg for god kollegastøtte med god mulighet for faglig samarbeid. Trekk eventuelt inn pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) i utviklingen av en individuell opplærings-plan (IOP) og vurdering av behov for spesialpedagogiske ressurser.

Ved overgang til ny skole og nye samarbeidspartnere er det særlig viktig at det gis så mye og god informasjon som mulig etter avtale med foreldrene. Det er en myte at det er en fordel for barnet å starte med blanke ark ved hver nye korsvei. I så fall kan mye verdifull tid gå tapt før den nye skolen klarer å forstå barnets situasjon. Skolene legger ofte sine lærerkabaler sent på sommeren, men dette burde gjøres så tidlig som mulig, helst minst et år i forkant, slik at læreren kan forberede seg og skaffe seg nødvendige kunnskaper om problematikken i god tid før eleven sitter i klasserommet.

Når barn med FASD skifter lærere/skole, bør den «gamle» læreren disponere noe tid i løpet av det kommende skoleåret for å bistå nye lærere med sine erfaringer.

Ressurser/materiell

- Heftet *Åpne for læring* (2012): Oversikt over seks strategier for vellykket skolegang: Ivaretagende og faste omgivelser, holdningsendring og bedre forståelse, tolking av uhensiktsmessig atferd, undervisningsstil, det fysiske miljøet i klasserommet og å engasjere hele skolesamfunnet. I tillegg inneholder *Åpne for læring* diverse skjemaer for notering av nyttige strategier ved overgang til nye skoler og for samarbeid mellom skole og hjem. Kan lastes ned gratis på hjemmesiden til Borgestadklinikken og Statped. Kan bestilles samme sted i ferdig trykk med spiralrygg (www.borgestadklinikken.no)
- DVD: Statped/Sørlandet kompetansesenter (2012): *Barn med FASD*. 35 minutters video med tre norske barn som selv har diagnosen FAS. Kan bestilles hos Statped, Kristiansand (www.statped.no/sorlandet)

REFERANSER

- BJELLAND, T. OG RUUD, K.** (2012). *Åpne for læring. Opplæring av barn og unge med Fetal Alcohol Spectrum Disorders, FASD*. Statped, Sørlandet kompetansesenter og Kompetansesenter rus-region sør, Borgestadklinikken-Blå kors sør. Oversettelse av: Reach to Teach. Educating Elementary and Middle School Children with Fetal Alcohol Spectrum Disorders. Department of Health and Human Services. (2007). SAMHSA, USA.
- BRITISH MEDICAL ASSOCIATION** (2007). *Foetal Alcohol Spectrum Disorders: A Guide for Healthcare Professionals*. London: BMA.
- BLACKBURN, C, CARPENTER, B, & EGERTON, J.** (2012). *Educating Children and Young People with Fetal Alcohol Spectrum Disorders*. Routledge, London and New York.
- CARPENTER, B.** (2011): Pedagogically bereft! Improving learning outcomes for children with foetal alcohol spectrum disorders. *British Journal of Special Education* 38(1).
- DALEN, K., BRUARØY, S., WENTZEL-LARSEN, T., LÆGREID, LM.** (2009). *Cognitive functioning in children prenatally exposed to alcohol and psychotropic drugs*. *Neuropediatrics* Aug; 40(4)
- WITTGARD, K., FAS-FORENINGEN** (2012). *Første (FASD)hjelpen. Arbetsbok og Faktabok*. Visby, Sverige: Books-on-Demand.

«Tør du ikke høre på meg?»



Roy Gundersen arbeider ved Kristiansand PPT.

Kari Trøften Gamst har kommet med en bok om den profesjonelle barnesamtalen (Gamst, 2011) hvor hun rister tak i oss profesjonelle når det gjelder vår unnvikelse, feighet og inkompetanse, og samtidig viser hun oss en mulig vei ut av uføret. Hun sier at når barn får anledning til å være informanter om eget liv, kan det avdekkes forhold som gir bedre forståelse for barnets situasjon. Egentlig en selvfølge, men i det virkelige liv er det dessverre ikke det.

Gamst kaster ikke bort tiden. Saken er altfor viktig til det:

I mange barnefaglige miljøer er barn fortsatt ikke ansett som særlig meningsberettigede aktører og informanter om egen virkelighet. Når vi vil vite hvordan virkeligheten er for barn, får vi gjerne kunnskap om hvordan den fortoner seg fra ulike voksne i barnets miljø. Slik tilskrives barn en underordnet posisjon ved at de betraktes som objekter for voksnes beskyttelse og kontroll (Gamst 2011, s. 14).

Hun bruker ordene som piskesnerter og river opp min beskyttelse, ja, *min* beskyttelse. Jeg beskytter meg selv med å legge på et filter på barns fortellinger ved å la det gå om en voksen og la den voksnes stemme bli barnets stemme. Filteret blir min beskyttelse for at *jeg*, den profesjonelle, skal orke å overleve. Barnets kaos blir for sterkt for meg, derfor lager jeg et filter for beskyttelse. Med referanse til en barnevernsarbeider som fikk opplæring i Den Dialogsiske Samtalemetoden går Gamst til angrep på oss ved å skrive at når vi får vite hva som er skjedd, da spør vi ikke mer. For da tror vi at vi vet hvordan barna har det. En nærmere beskrivelse av Den Dialogsiske Samtalemetoden kommer jeg tilbake til, men hennes raseri mot min uvitenhet er verdt å lytte til:

Å innta et barneperspektiv der barnet er aktiv deltager i en samtale eller et intervju, krever kunnskap, mot og trygghet hos deg som fagperson. Barnets motivasjon og evne til å formidle seg avhenger av hvordan det blir møtt, og hvordan du våger å møte barnets erfaringer følelsesmessig. For å føle tillit og oppleve å bli forstått trenger barnet en trygg voksen som tør å nærme seg og å lytte. Derfor vil etablering av tillit til et barn forutsette at du behersker en kommunikasjons-tilnærming og en holdning til barnet som både får det til å huske og ville fortelle hva det har opplevd. Du må tåle å

lytte og ta inn ofte uforståelig, trist og kanskje uventet informasjon fra barn, informasjon som ofte bryter med dine moralske og faglige forestillinger om hvordan barn skal ha det (ibid., s. 17).

Jeg kan ikke legge skylden på barnet lenger for at det ikke er så snakkesalig som jeg ønsker. For det første vil barnet fortelle i samsvar med min dyktighet som samtalepartner, og for det andre er det ikke sikkert jeg er i stand til å ta imot hva barnet sier til meg. Barnets historie blir for sterk for meg med hensyn til min egen bakgrunn, oppvekst og emosjonelle engasjement. Jeg er ikke klar til å ta i mot barnets stemme, derfor parkerer jeg all skyld hos barnet. Men Gamst fortsetter å piske min uvitenhet og beskyttelse ved å si at ansvaret for manglende informasjon og opplysning i saken ikke ligger hos barnet, men i min inkompetanse som samtalepartner.

Gamst er gartneren som dyrker kaktuser i drivhuset sitt og hun deler dem villig ut, denne gang til barnevernet:

Studier av barnevernets saksbehandling viser at det i barnevernet er liten tradisjon for å snakke med barn. Barnets omsorgssituasjon avklares først og fremst gjennom å forholde seg til foreldrene. Først når barnevernsarbeideren opplever å ikke kunne hjelpe barnet gjennom å gå veien om foreldrene, kommer barnet i fokus. En ny studie av barns deltagelse i egen barnevernssak finner at i så mange som 70 prosent av saksmappene kunne det ikke spores en direkte kontakt mellom barnevernsarbeideren og barnet. Barnets egen stemme syntes i mindre grad å være inkludert i barnevernets prosesser i 2009 enn i 2000 (ibid., s. 23).

Ting går gal vei. Er det ikke på tide å stoppe opp og spørre oss selv om hva er det vi holder på med? Hun spør rett ut om egen angst for det vonde hindrer handling? Gamst er grusomt ærlig og ubehagelig å høre på når hun forteller meg om tingenes tilstand. Hun har tatt på seg politiuniformen og rasler med håndjernene:

Manglende deltagelse og inkludering av barn kan skyldes at det utfordrer den voksnes perspektiver. Det kan være slik at fagpersonen lar være å snakke med barnet på grunn av

trygghet på egen vurdering, og mindre trygghet på at barnet er av samme oppfatning. Barns fortellinger om et liv i krise fører med seg et stort profesjonelt ansvar. Den som tar barn på alvor, vil ofte møte kritikk og ubehag. Barns direkte og umiddelbare fortellinger kan provosere mange, og det kan også ramme deg som voksen formidler av dem. Det kan også ligge en tro på at det medfører ekstraarbeid (ibid., s. 24).

Tenk det, tar jeg jobben på alvor og gjør det jeg burde gjøre, nemlig å kaste ut livbøyen til et barn som lever i krise og kaos, medfører det en tro på ekstraarbeid. Siden jeg har mer enn nok å gjøre, velger jeg å ikke gjøre det. At resultatet kan ha de dypeste konsekvenser for barnet, spiller ingen rolle for meg som profesjonell. Denne kynismen hamrer hun videre på og lar meg ikke få fred når hun siterer et åtte år gammelt barn som var utsatt for langvarig seksuelle overgrep: «*jeg ga et lite hint, men jeg ville ikke si alt*». Barnet selv settes til side, skriver hun, det blir en bifigur i saker som angår det. Gamst skifter taktikk og bruker spørsmålets sprengkraft heller enn svaret som kan slukke ilden: Er det slik at vi ikke spør barnet fordi vi ikke vil høre svaret? spør hun og fortsetter: Kan det være slik at du tenker at når barnet ikke selv tar initiativ til å fortelle, så er det ikke noe å bekymre seg for? Men, er det barnets ansvar å bli sett og forstått? Jeg som profesjonell begynner å rødme og blir skamfull over meg selv. Vi har ingen tid å miste!

Hennes korstog mot unnfallenheten, urettferdigheten og den profesjonelle kynismen får henne til å ikle seg psykologens klær:

Stressfylte og traumatiske opplevelser kan virke negativt inn på barnets emosjonelle og kognitive utvikling. Vi vet også at skader etter alvorlige krenkelser kan kompenseres for når det blir satt inn god og tilpasset hjelp for barnet, og ved gode nok tilknytningsrelasjoner, tidligst mulig. Utsatte barn som får tidlig hjelp fra barnevernet, klarer seg for eksempel bedre enn dem som får hjelp på et senere tidspunkt i livet (ibid., s. 25).

Det burde være, men er dessverre ingen selvfølge at barn skal lyttes til og ha innflytelse og møtes som fullverdige, selvstendige mennesker. Verdt å merke seg er det at

Barnekonvensjonen ikke opererer med aldersgrenser, men presiserer at barnets mening skal tillegges behørig vekt i samsvar med alder og modenhet. Alder alene skal ikke være avgjørende, men må ses i sammenheng med barnets utviklingsnivå. Vi ser at barns uttalelser ofte neglisjeres. Kun tre prosent av bekymringsmeldingene til barnevernet kommer fra barnehagene, og dette er bekymringsfullt når det gjelder å få adekvat hjelp på et tidlig tidspunkt. Unnlater vi å melde, noe som er en plikt, spiller vi russisk rulett med barneskjebner med tanke på deres mentale helse både nå og senere i livet (Anstorp, mfl. 2006).

Gamst ber oss innstendig om å ta ansvar for å slippe barnet til, rett og slett la dem komme til ordet om egen situasjon, og ikke bare tro den versjonen som *fortelles om* barnet. For oss voksne som jobber med barn, har vi et faglig og etisk ansvar for barns rett til delaktighet. Å utvise solidaritet med barn er å rette oppmerksomheten mot barnet som deltager. Da må man tale på vegne av barnet – gjennom barnets egen stemme – og ikke bare gjennom annenhånds kjennskap til barnet. Gamst fortsetter med å påpeke at når barn blir sett på som kompetente og betydningsfulle informanter, vil de kunne bli mindre sårbare fordi det blir en selvfølge at deres opplevelser og synspunkter skal få komme frem. Slik tar vi også et profesjonelt og etisk ansvar. Verdt å merke seg er at barn ikke er mindre pålitelige enn voksne, heller tvert om. Barn holder heller tilbake sine erfaringer etter sterke belastninger eller overgrep. La oss se nærmere på hennes forslag til hvordan vi kan gjøre ting bedre.

Den dialogiske samtalemetoden, kort introduksjon

I Den Dialogiske Samtalemetoden gjenspeiler den dialogiske kommunikasjonsstilen seg ved en overordnet empatisk holdning. Barnet oppleves som en subjektiv, selvstendig person med rett til å ha egne erfaringer og følelser. Barnet møtes med respekt og varme som forutsetning. Etablering av en god og tillitvekkende relasjon er et vedvarende fokus gjennom hele samtalen. Det legges vekt på å fremskaffe informasjon rettet mot barnets livsverden i mest mulig fri fortelling, hvor opplevelsesaspektet er grunnleggende for den informasjonen barnet gir. I en

*Barnets kaos
blir for sterkt for
meg, derfor lager
jeg et filter for
beskyttelse.*

*Men, er det barnets
ansvar å bli sett og
forstått?*

Unnlater vi å melde, noe som er en plikt, spiller vi russisk rulett med barneskjebner....

dialogisk interaksjon forutsetter vekslning mellom den voksne og barnet et fellesskap som bygger på intersubjektivitet, en felles forståelse, og meningsinnhold. I dette ligger det en forståelse av at barnet og den voksne legger forutsetninger for hverandre. Kommunikasjonen som oppstår, skaper og gjensker hverandre (ibid., s. 115).

Gamst ber oss å tilrettelegge en samtalsituasjon som både har en grunnmur og som kan ta barnets fortløpende initiativ opp i seg. Slik unngår vi voksen definisjonsmakt under samtalen:

I en dialogisk stil vektlegges et forutsigbart og støttende klima som legger til rette for fremmede kommunikasjon gjennom metakontrakter. Metakontrakter er avtaler, forpliktelser og forventninger som inngås mer eller mindre bevisst i relasjoner med andre. I en barnesamtale finnes det ikke automatiske sosiale metakontrakter, og disse må derfor tydeliggjøres i samtalsituasjonen for å oppnå en felles forståelse, et intersubjektivt perspektiv. Barnets oppfatninger og forventninger tydeliggjøres ved kontaktetablering og premisslegging for samtalen. I dette ligger spesielt dine forventninger til barnet om detaljert fri fortelling, og oppfordring til barnet om detaljert og fri fortelling, og oppfordring til barnet først å fortelle selv, før du stiller spørsmål. Barnet gis rom til å konstruere frie fortellinger, og barnets fortellerbehov tillates å tre frem. Slik lettes fremhentingsprosessen og tilgang til minner. Barnets bidrag har stor innflytelse på gjennomføringen og innholdet i samtalen, og barnets initiativ og oppmerksomhetsfokus gir retning for temainnholdet (ibid., s. 116).

Jeg som samtalepartner skal fokusere der barnet er, på ett tema, strukturere det målrettet og utdype temaet og stille åpne, ikke-ledende spørsmål. Det er barnets fortelling som danner utgangspunktet for mine spørsmål, og disse justeres etter hva barnet forteller selv. Barnet kan bryte mitt perspektiv og gjennom fri assosiasjon utvide sin fortelling. Jeg ivaretar barnet ved ikke å legge føringer for innholdet i barnets fortelling, ikke presse barnet til å gi fra seg informasjon det ikke er klar til, og å motta barnets fortellinger og opplevelser på et åpent vis. Jeg må sette meg selv og

min agenda på vent, slik unngår jeg definisjonsmakt ved å dreie, omforme eller stjele barnets tema og opplevelser. Samtalene må faseinndeles og disse må gjennomføres dynamisk. Fasene går over i hverandre, de kan repeteres og kan tydeliggjøre samtalene ved mål, kriterier og kategorier for forhold som kan fremme samtalen. Slik vil barnet oppleve å komme til ordet på eget grunnlag og samtalen kan gi oss voksne mer informasjon enn om vi skal styre den alene. Her er fasene:

1. Styrket barneperspektiv
2. Dialog som kommunikasjonsmønster
3. Målstyrt, tematisert og åpen
4. Fleksibel og tilpasset det enkelte barn
5. Krysninger mellom barnefaglige hensyn og formelle, lovpålagte krav

Fase 1, et styrket barneperspektiv, vil si å ta barnet på alvor ut fra barnets ståsted og slik de opplever situasjonen med egne øyne. Å søke et «innenfraperspektiv» der det enkelte barns subjektive virkelighet hentes fram. Hvordan ser verden ut med barnets øyne og barnets stemme? Gamst siterer Tiller:

Hva et barn opplever og hvordan et barn opplever og forstår sin verden omkring seg, det er det egentlig bare dette ene barnet som vet noe om. Slik er barnet ekspert på sin egen opplevelse. Det er områder vi kan gå ut fra som sikkert at ingen vet bedre enn barnet selv. Det er alt vi kan benevne som barnets «indre liv», hva barnet ser og hører, opplever og kjenner som sin virkelighet. Når barn inkluderes som informanter, får vi vite noe om barnets opplevelser. Bare da kan vi forstå deres reaksjoner (Tiller 1998, sitert i Gamst 2011, s. 120).

Fase 2. Den Dialogiske Samtalemotoden vil si at vi går fra å være utspørter til å bli samtalepartner. Det vil si at vi skaper forutsetninger som skaper et mest mulig likeverdig forhold i relasjonen mellom voksen og barn. Samtalen blir slik et samarbeidsprosjekt som voksen og barn skaper sammen. Barnet får både subjekt og deltagerstatus. Trygghet er en viktig forutsetning for at et barn skal fortelle, og får vi til

en likeverdig dialog, blir barnet mer tilgjengelig, tydelig og motivert til å fortelle. Ser vi på barnet som en betydningsfull informant og søker informasjon du som voksen trenger, øker likeverdigheten mellom meg og barnet. Det er jeg som følger etter barnet og ikke omvendt; slik slipper jeg barnet fram. Slik blir barnet ikke ansvarlig for informasjonen alene, men jeg blir en medkonstruktør av barnets fortelling.

Fase 3. Gamst hevder at jo tydeligere rammene i en barnesamtale gjøres, desto større frihet kan det skapes innenfor rammene til å forme egen rolle og utføre oppgavene for samtalen. Den Dialogsiske Samtalemetoden legger opp til åpenhet med hensyn til å følge barnets initiativ på den ene siden og struktur på den andre. I en slik setting og spennvidde vil barnet føle trygghet til å ville fortelle. Den voksne er åpen og tilgjengelig og gir barnet plass i mest mulig fri fortelling, men ikke forstått som å la barnet dominere og utfolde seg ubegrenset fritt. Den voksne tar på seg en retningsgivende rolle. Vi forholder oss kreativt til det som skjer i relasjonen, samtidig som vi styrer retning og struktur.

Fase 4. Den Dialogsiske Samtalemetoden er ingen kommunikasjonsmetode bygget på rene teknikker gjeldende alle barn på samme vis. Siden vi prater med ulike barn, er ulike fagpersoner og har ulike tema og mål med samtalen, må vi tilpasse framgangsmåten til den oppgaven jeg som fagperson står overfor. Samtalen må derfor tilpasses til det enkelte barnet, type samtale og situasjon. Nye situasjoner skaper nye forståelser og nye innfallsvinkler, dette utfordrer vår fleksibilitet og dømmekraft vedrørende det å kunne foreta metodiske valg og endre retning når uventede situasjoner oppstår. Vi må få et eierforhold til metoden, det vil si å inkludere kjernen i innholdet til en personlig stil, kreativt og individuelt tilpasset barnets alder, modenhet og motivasjon.

Fase 5. Vår forutinntatthet og oppfatninger kan styre samtalene slik at de ikke blir pålitelige eller innehar nødvendig pålitelighet. Vi er nødt til å etterstrebe en kritisk bevissthet om egen påvirkelighet og fortolkning, og da er vi avhengig

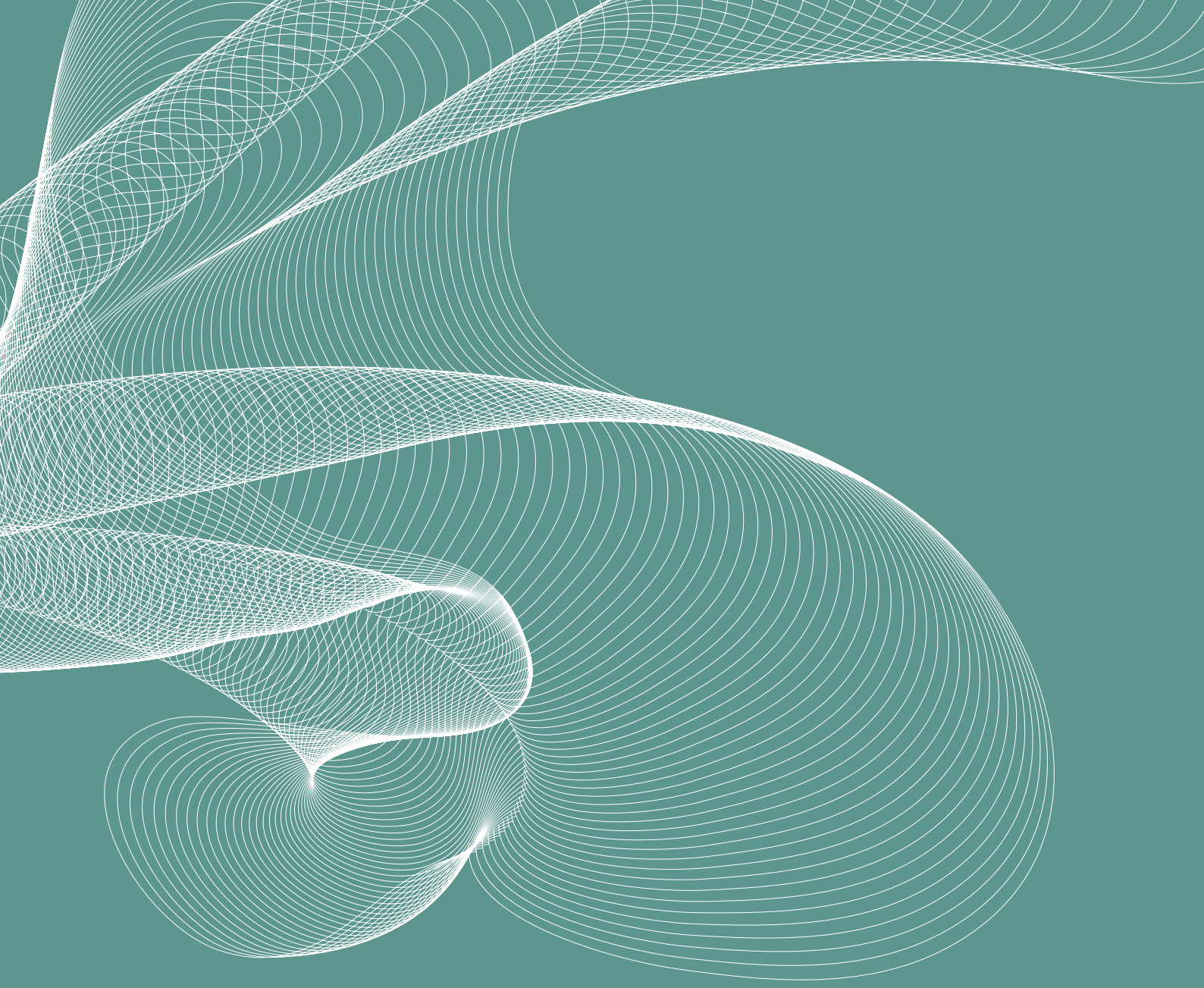
av å ha en mest mulig objektiv og nøytral innstilling. Å påvirke barnet ved å dreie samtalen i en bestemt retning og mot en innebygget forventning eller hypotese om hvordan barnet opplever, føler og lever sin virkelighet, må unngås. I Den Dialogsiske Samtalemetoden er det betydningsfullt å innhente så mye informasjon som mulig og å forvalte denne kunnskapen så objektivt, nøytralt og forutsetningsløst som mulig.

Dette er bare en kort presentasjon over elementene det jobbes etter i Den Dialogsiske Samtalemetoden. Gamst utfyller dette videre og jeg har her kun gitt en ufullstendig og tilstrekkelig presentasjon. Til Gamst fortjeneste skal det sies at hun prøver å få oss til å kunne veksle mellom en grunnstruktur og likevel være til stede sammen med barna og deres ulike innskytelser. Trygg ramme gir åpninger for barnet til å slippe opp mer, fortelle mer. Vi voksne blir med barnet i deres fortellinger samtidig som vi styrer mot et mål: mest mulig informasjon fra barnet selv uten å fargelegge informasjonen med våre voksne forutbestemte oppfatninger. Det er her utfordringen til oss voksne ligger: Legge til rette og tørre å høre på hva som kommer. Litt for ofte tror vi at vi beskytter barnet, men egentlig er det vi voksne som beskytter oss selv, ifølge Gamst.

REFERANSER

ANSTORP, T., BENUM K. & JAKOBSEN M. (2010). *Dissosiasjon og relasjonstraumer*. Oslo: Universitetsforlaget.

GAMST, K.T. (2011). *Profesjonelle barnesamtaler*. Oslo: Universitetsforlaget.



Forskningsdel

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

Lærer/elevrelasjonen og medvirkning blant ungdomsskoleelever med lett utviklingshemning

Hanne Marie Høybråten Sigstad, dr.polit. i spesialpedagogikk, førsteamanuensis ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.

Sammendrag

Formålet med denne studien har vært å studere lærer/elevrelasjonen og medvirkning blant ungdomsskoleelever med lett utviklingshemning. Studien er basert på dybdeintervjuer med ti elever og syv lærere. I svarene bekrefter elever og lærere en tradisjonell og komplementær lærer/elevrelasjon. For øvrig viser analysen at informantene representerer to ulike livsverdener når det gjelder elevmedvirkning. Divergensen synes å reflektere noe av den utydeligheten som ligger i begrepet. Et overordnet mål som går ut på best mulig samfunnsdeltagelse på sikt, ser dessuten ut til å virke hemmende for elevenes medvirkning, fordi dette fører til at lærerne i sterkere grad har behov for faglig kontroll.

Summary

The teacher-student relationship and student participation among students with mild intellectual disabilities in Norwegian lower secondary schools

The purpose of this study is to investigate the teacher-student relationship and student participation among lower secondary school students with mild intellectual disabilities. The study is based on in-depth interviews with ten students and seven teachers. Responses from both students and teachers confirm a traditional and complementary teacher-student relationship. In addition, the analysis indicates that the student and teacher informants represent two different lifeworlds in their perception of student participation. This divergence seems to reflect that the concept of student participation is not defined clearly enough. An overarching goal of the best society participation in the long term, also seems to impede the students' participation, because this means that teachers are more strongly in need for professional control.

Nøkkelord

LÆRER/ELEVRELASJONEN
ELEVMEDEVIRKNING,
SELVBESTEMMELSE
UTVIKLINGSHEMNING

Introduksjon

Dette prosjektet ble gjennomført som en kvalitativ intervjustudie blant elever med lett utviklingshemning og deres kontaktlærere i ungdomsskolen, med fokus på lærer/elevrelasjonen. Målet var å studere deres opplevelse av denne relasjonen og å se i hvilken grad elevene opplever medvirkning i sin skolehverdag.

Med utgangspunkt i en induktiv tilnærming var det særlig tre hovedtemaer som ble fremtredende: 1) medvirkning, 2) inkludering og 3) metodiske refleksjoner relatert til bruk av informanter med utviklingshemning i forskning. Denne artikkelen retter seg først og fremst mot det første temaet, der elevenes medvirkning blir drøftet i lys av lærer/elevrelasjonen.

Hovedproblemstillingen var følgende:

Hvordan oppleves lærer/elevrelasjonen blant ungdomsskoleelever med lett utviklingshemning og deres kontaktlærere, og hvordan opplever lærerne og elevene selv at elevene medvirker i forhold til sin skolehverdag?

Begrepet elevmedvirkning blir her anvendt i forhold til den innflytelsen elevene har når det gjelder beslutninger vedrørende egen opplærings situasjon. Lett utviklingshemning er definert i henhold til ICD-10 (2011). Begrepet generelle lærevansker blir brukt synonymt, slik praksis for øvrig er i norsk skolesammenheng.

Elevmedvirkning og selvbestemmelse Ifølge formålsparagrafen i opplæringsloven er det et sentralt mål å styrke elevmedvirkning i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2006). Skolen skal bidra til at eleven aktivt og likeverdig medvirker i sin egen utvikling og drive opplæring i demokratisk medborgerskap (Stray, 2010). Kunnskapsløftet understreker at elevmedvirkning vil være positivt for utviklingen av sosiale relasjoner og motivasjon for læring (Utdanningsdirektoratet, 2006). Begrepet medvirkning blir ikke definert i Kunnskapsløftet. Det presiseres imidlertid at medvirkning forutsetter kjennskap til ulike valgalternativ og mulige konsekvenser av disse. Omfang av medvirkning, og på hvilken måte elevene medvirker, vil dessuten variere avhengig av alder og utviklingsnivå.

Medvirkning er ofte beskrevet i relasjon til benevnelsen bruker, brukermedvirkning. Brukermedvirkning er knyttet til begrepet empowerment fordi brukermedvirkning forutsetter en myndiggjøring av bruker (Askheim, 2003). Begrepet brukermedvirkning er imidlertid komplekst fordi det kan ha to ulike, til dels motstridende betydninger. Begrepet belyser et spenningsforhold mellom 1) å betrakte brukeren som en fullverdig borger med vanlige borgerrettigheter, altså en medborger, og 2) den tradisjonelle brukerrollen, det vil si en person som ikke kan ivareta seg selv (Sigstad, 2004).

Tradisjonelt har ikke mennesker med utviklingshemning hatt noen form for medvirkning i forhold som angår dem selv. En studie gjennomført på samhandling mellom personale og beboere i bofellesskap for personer med utviklingshemning, har satt fokus på hvordan personale og beboere kommuniserer, og på hvem som bestemmer i ulike situasjoner (Folkestad, 2004). Beboernes hjelpebehov bidrar til å legitimere personalets tilstedeværelse. Tjenesteyter styrer den sosiale relasjonen og kan på den måten begrense den utviklingshemmedes mulighet til å utvikle en relasjon på egne premisser (Meyer, 2008). Et slikt maktforhold er imidlertid relativt og kan forandres gjennom motstand, for eksempel helt åpent gjennom en tydelig konflikt, eller mer skjult ved tilbaketrekking (Folkestad, 2008). Studien synliggjør det maktforholdet som eksisterer mellom bruker og tjenesteyter, der fokus rettes mot hvem som sitter med definisjonsmakten og hva det betyr for valg av tolkninger og handlinger overfor brukeren.

Tidligere forskning på elevmedvirkning blant de ordinære elevene har vist stor variasjon med hensyn til elevenes opplevelse av egen medvirkning, alt fra at elevene oppgir at de i stor grad opplever å bli tatt hensyn til, til at elevene i liten grad opplever at de har noen vesentlig påvirkningsmulighet i forhold til sin skolehverdag (Barne, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2011; Mikkelsen mfl., 2011; Frøyland, 2011). Andre forskningsstudier rettet mot elever med spesielle opplæringsbehov har vist at disse elevene har mindre innflytelse (Lundy & Kilpatrick, 2006; Bergström & Holm, 2005) og lavere grad av selvbestemmelse, sammenlignet med andre (Wehmeyer mfl., 2007). En nyere norsk studie av skoletilbudet til utviklingshemmet

ungdom bidrar til å nyansere dette bildet noe (Sagen, 2011). Sagens doktorgradsstudie (2011) har satt fokus på hvordan ungdomsskolen ivaretar utviklingshemmedes mulighet for deltagelse. Elevenes uformelle medvirkning så her ut til å være mer omfattende enn for andre elever, idet disse elevene til dels hadde stor innflytelse knyttet til egen opplærings situasjon. De ansatte hadde imidlertid begrensede ambisjoner til elevenes faglige deltagelse. De fokuserte først og fremst på elevenes trivsel og forberedte dem på et framtidig liv i egen bolig, og var lite opptatt av å fremme deres mulighet for samfunnsdeltagelse.

Internasjonal forskning har for øvrig pekt på at selvbestemmelse sjelden er inkludert i elevenes opplæringsplaner (Wehmeyer & Mithaug, 2006; Clark mfl., 2004). Å fremme selvbestemmelse hos ungdom med utviklingshemning i skolen, har imidlertid vist seg å være grunnleggende positivt i mange henseende (Wehmeyer mfl., 2012). Selvbestemmelse er knyttet til skolefaglig mestring (Lee mfl., 2010), men også til mestring av ulike overgangssituasjoner, som det å håndtere et arbeid og kunne greie å leve et selvstendig liv (Wehmeyer & Palmer, 2003). Selvbestemmelse har dessuten vist å ha en positiv sammenheng med aktiv bruk av fritiden (McGuire & McDonnell, 2008), med positiv livskvalitet og tilfredshet med livet generelt (Lachapelle mfl., 2005; McDougall mfl., 2010; Schalock mfl., 2007).

Mangel på muligheter til selv å påvirke, ta egne valg og ha kontroll, har vist en signifikant sammenheng med negativ atferd som aggresjon, lært hjelpeløshet og depresjon (Clark mfl., 2004). Dette understreker behovet for å rette et sterkere fokus på medvirkning og selvbestemmelse. Det å bli møtt av manglende respekt for retten til å bestemme selv, gir erfaringer som tilsier at en ikke kan benytte en slik rett, mens det å få anledning til å bestemme selv, gir erfaringer i å utøve selvbestemmelse (Ellingsen, 2005). Mennesker med utviklingshemning som dyktigjøres til å ta egne valg, vil dessuten bli bedre i stand til å mestre ulike utfordringer, og i mindre grad være avhengig av andre (Wehmeyer & Mithaug, 2006).

Relasjon, selvforståelse og medvirkning Ifølge Lorentzen (2007) forutsetter selvbestemmelse en tillitsfull relasjon der en opplever anerkjennelse og bekreftelse. Dialogen

mellom elev og lærer blir dermed vesentlig for elevenes medvirkning. Dialogen er her basert på en dialektisk relasjonsforståelse, der individet forstås avhengig av de relasjoner det har til andre (Schibbye, 2009). Elevens selv blir en del av relasjonen, der sosialiseringen skjer i et samspill mellom to subjekter, eleven og læreren.

Kittelsaa (2011) peker på hvordan vår identitet blir til i et slikt sosialt samspill, der vår selvbevissthet utvikles som en del av vår sosiale historie. I sin doktorgradsstudie der fokus var rettet mot unge voksne med utviklingshemning og deres selvpresentasjoner, fant Kittelsaa (2008) at informantene betraktet seg selv som vanlige mennesker. Dette blir forstått som at deres identitet som utviklingshemmet, bare sees som en av mange identiteter, og at den ikke blir avgjørende for hvordan de oppfatter seg selv.

Utviklingen av vår selvbevissthet er basert på at vi er i stand til å inkorporere de holdningene andre har til oss, og på den måten kan ta andres perspektiv. Ifølge Kittelsaa (2011) vil utgangspunktet for vår samhandling være våre sosiale rammer eller måten vi definerer det som skjer; idet vår egen forståelse møter andres forståelser eller rammer. Samhandling dreier seg om å skape en felles forståelse av det som foregår, der det blir avgjørende hvem som definerer hvilke rammer som skal legges til grunn for samspillet.

Lærer/elevrelasjonen vil i så måte ha konsekvenser for elevenes muligheter til medvirkning. Dette blir nærmere belyst i en studie blant barn med funksjonshemning i skolen (MacArthur, et. al., 2007). Studien viser hvordan disse barna opplevde seg annerledes på grunn av en rekke strukturelle barrierer, blant annet når det gjaldt jevnaldrendes og læreres holdninger til mangfold. Lærerne og jevnaldrende kunne på ulike måter spille en avgjørende rolle for elevenes deltagelse, enten ved å støtte eller ved å avvise eller ignorere elevenes forsøk på å bli regnet med på lik linje med andre.

Relasjonenes betydning for elevenes medvirkning og selvbestemmelse var også et sentralt tema i en studie gjennomført av Davis og Watson (2000). Ved hjelp av gode eksempler viser de hvordan funksjonshemmede barn, uavhengig av funksjonshemningen, kan være kompetente deltagere i dagligdagse beslutningsprosesser, hvis det blir lagt til rette for medvirkning og de gis mulighet til å samhandle

med andre barn på likeverdig basis. Dette forutsetter imidlertid en nær relasjon, der den voksne har en forståelse for barnets funksjonshemning og ser hva den innebærer av variasjon når det gjelder atferd, kommunikasjonsferdigheter og evne til involvering.

Vi vet at en god samhandling mellom lærer og elev, er basert på en slik tillitsfull relasjon der begge parter gis makt til å definere hvilke rammer som skal danne forutsetningene. Lærer/elevrelasjonen vil med dette spille en sentral rolle for hvordan elevene opplever sin skolehverdag. Hensikten med denne studien har derfor vært å få økt kunnskap om denne relasjonen og å se i hvilken grad den har betydning for hvordan elevene opplever at de får innflytelse.

Metode og utvalg

Studien ble gjennomført som en kvalitativ studie i østlandsområdet, basert på dybdeintervjuer med elever med lett utviklingshemning og deres kontaktlærere i ungdomsskolen.

Metodiske utfordringer ved bruk av informanter med utviklingshemning Det knyttes særlige utfordringer til forskningsstudier der mennesker med utviklingshemning blir benyttet som informanter. Utfordringene handler først og fremst om det asymmetriske forholdet som eksisterer mellom forsker og informant. I denne studien var det derfor viktig å være bevisst på egen maktposisjon og vurdere hvordan en best mulig kunne legge til rette de ulike stadiene i forskningsprosessen, slik at mulige uheldige konsekvenser kunne minimaliseres. Disse forberedelsene var særlig knyttet til ivaretagelse av elevenes frivillige informerte samtykke, utvikling av intervjuguiden og til spørsmål når det gjaldt praktisk gjennomføring av selve intervjusituasjonen.

En sterk autoritetstro kan ofte medføre at mange med utviklingshemning anstrenger seg for å gi det svaret de tror er forventet (Ellingsen, 2009). For å ivareta et frivillig informert samtykke var det derfor nødvendig å sikre seg at all informasjon om prosjektet ble forstått. Informasjonen ble gitt to ganger, først av foreldrene, og så av intervjuer (Kittelsaa, 2010). Foreldrene skulle videreformidle en enkel informasjon til sine barn om hva prosjektet og en eventuell

deltagelse ville innebære. Siden elevene i denne studien var under 18 år, ga foreldrene sitt skriftlige samtykke sammen med elevene. Informasjon om prosjektet og spørsmål om deltagelse ble gjentatt før selve intervjuet, og informantene hadde da mulighet til å gi sitt samtykke på nytt, muntlig, eller eventuelt trekke seg.

I utviklingen av intervjuguiden ble det avgjørende å legge opp til enkle spørsmålsstillinger og rom for improvisasjon (Kittelsaa, 2010). Siden metoden var avgrenset til intervju, var det særlig viktig for intervjuer å forberede intervjusituasjonen godt i forkant, ved hjelp av tilgjengelige lærere som kjente elevene, og med støtte fra elevenes egne foreldre. For at intervjusituasjonen skulle oppleves trygg, ble det dessuten brukt mye tid til å snakke med elevene om deres dagligliv både i og utenfor skolen, slik som også ofte er anbefalt ved denne typen studier (Kittelsaa, 2010). Under gjennomføringen av intervjuene var det avsatt god tid, slik at en kunne forsikre seg om at spørsmålene var forstått. Intervjuer forsøkte å vise interesse og nysgjerrighet overfor informanten, stille alternative spørsmål og enkelte ganger gjenta informantens svar, for på den måten å bidra til at informanten kunne utvide samtalen ved å fortelle mer og gi flere detaljer (Thorsen & Myrvang, 2008).

Utvikling av intervjuguide og gjennomføring av intervjuene

Intervjuguiden (rettet mot elevene) ble bygget opp rundt temaer relatert til elevenes konkrete skolesituasjon. Temaene hadde særlig fokus på relasjonen til egen lærer; samtaler med lærer vedrørende fag, trivsel og egen sosial situasjon samt spørsmål knyttet til egen styrke, behov for hjelp og muligheter for medvirkning.

Intervjuguiden (rettet mot lærerne) ble bygget opp under tilsvarende temaer, men i en mer semistrukturert form. Temaene var her til dels samsvarende med temaområdene i elevguiden, med fokus på lærernes relasjon til elevene, samtaler knyttet til elevenes faglige, sosiale og følelsesmessige forhold spesielt samt spørsmål relatert til muligheter og begrensninger med tanke på elevenes medvirkning.

Intervjuene ble gjennomført på skolene, de varte gjennomsnittlig tre kvarter, ble tapet på diktafon, og transkribert ord for ord, supplert med utfyllende memos.

Kriterier for utvalg Sammensetningen av utvalget ble styrt ut fra prinsippet om maksimal variasjon, der elever og lærere ble plukket ut fra forskjellige typer skoler. Fire skoler med aktuell elevgruppe ble kontaktet. Følgende kriterier ble benyttet for utvalg av elever og lærere:

Elevutvalg:

Elever med lett utviklingshemning/generelle lærevansker som

- begynte i ungdomsskolen 8. trinn høsten 2011 (eventuelt egnede informanter på høyere trinn)
- har verbalt språk
- har individuell opplæringsplan

Lærerutvalg:

- kontaktlærere/andre lærere med hovedansvar for elever med lett utviklingshemning/generelle lærevansker i ungdomsskolen

Utvalgsprosessen Informasjonsskriv til lærer og elever/foresatte ble sendt til skolene via skolenes kontaktperson. Aktuelle kontaktlærere ble bedt om å videreformidle informasjonsskriv om prosjektet til de elever/foresatte dette angikk. Foreldre og elever skulle gi tillatelse til intervju ved å sende et svarskjema via kontaktlærer, samt et svarskjema direkte til forskningsleder, der både elever og foresatte signerte. Lærerne skulle gi tillatelse ved å melde direkte til forskningsleder.

Beskrivelse av utvalget

Tre av fire skoler meldte sin interesse for å delta: En ordinær 1–10 skole med avdeling for elever med utviklingshemning/generelle lærevansker, en ordinær 8–10 skole med en forsterket avdeling for elever med utviklingshemning/generelle lærevansker, samt en spesialskole (1–10) for elever med utviklingshemning/generelle lærevansker.

Ti elever deltok i studien (syv elever på 8. trinn og tre elever på 9. trinn, tre jenter og syv gutter). Samtlige elever gikk i ulike spesialavdelinger eller på spesialskole. Fem elever hadde i tillegg tilhørighet i vanlige klasser. To av elevene hadde tidligere gått på spesialavdeling/skole i barneskolen, de andre elevene kom fra ordinære klasser.

Syv lærere deltok (to menn og fem kvinner). Lærerne hadde ulike fagbakgrunn, og deres fartstid på skolen varierte fra fire til tjue år.

Etiske betraktninger Studien ble godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Informantene ble garantert anonymitet og rett til å trekke seg når som helst underveis. Informantenes uttalelser er anonymisert med hensyn til dialektord, stedsangivelse og andre gjenkjennelige karakteristika.

Dataanalyse Analysen ble gjennomført som en data-dreven og induktiv prosess, der intervjudataene ble analysert i to grupper; lærerne og elevene hver for seg, og deretter sammenlignet ut fra felles temaer. I en slik induktiv analyseprosess vil informantens svar utvikle nye analytiske spørsmål, som videre bidrar til å se nye sammenhenger i materialet. Analysen ble gjennomført frigjort fra de forhåndsdefinerte kategoriene i intervjuguidene, der dataene ble gjennomgått for å finne frem til meningsbærende temaer, for deretter å lete etter nye egnede kategorier som bidro til å forstå innholdet på et mer fortolkende og teoretisk nivå (Dalen, 2011; Kvale & Brinchmann, 2009). NVivo9 ble benyttet som et datateknisk hjelpemiddel for å kode materialet, systematisere kodene og deretter sette kodene inn i en helhetlig sammenheng.

Presentasjonen av de empiriske funnene har utgangspunkt i en tematisk analyse på et **a) selvforståelsesnivå**, basert på informantens egen tematisering (Kvale & Brinchmann, 2009). Med utgangspunkt i den induktive analysen er fokus rettet mot de temaene som ble særlig fremtredende, *elevens selv*, *relasjonen mellom lærer og elev*, *medvirkning* og *selvbestemmelse*. Disse fire kategoriene ble satt i sammenheng, og videre analysert ut fra

Kvale & Brinchmanns andre tolkningsnivå (2009), **b) kritisk forståelse basert på sunn fornuft**. Kategoriene blir eksemplifisert med sitater fra informantene selv og diskutert underveis innenfor hvert hovedtema. De empiriske funnene blir videre drøftet i en diskusjon i henhold til et **c) overordnet teoretisk nivå** (Kvale & Brinchmann, 2009).

Empiriske funn

Relasjonen mellom lærer og elev blir her sett i lys av kategorien *Elevers selv*, idet elevens selv sees som en del av denne relasjonen (Schibbye, 2009; Kittelsaa, 2011). Elevenes og lærernes beskrivelser av hvordan de opplever sin relasjon (jf. problemstillingen) tar derfor utgangspunkt i deres beskrivelser av elevens selv.

Elevers selv Gjennom analysen ble elevens selv en særlig fremtredende kategori, både hos elevene og lærerne, dette på tross av at dette ikke var et forhåndsdefinert tema. Fokus hos elevene var her rettet mot egen selvforståelse, mens lærerne i tillegg også la vekt på elevenes evne til å hevde seg selv.

Elevenes tematisering rundt egen selvforståelse kan differensieres i to kategorier; selvbilde og selvinnsikt. Muligens kan en si at det er deres selvbilde som kommer til uttrykk når de blir bedt om å beskrive hva som er det beste ved å være seg selv. I denne studien var disse beskrivelsene overveiende positive. En av elevene sa det rett og slett slik:

E: Jeg liker meg jeg.

Noen fokuserte på hva de faktisk mestret, mens en svarte forundret:

E: Jeg vet ikke jeg. Meg er meg!

I hvilken grad elevene har en form for selvinnsikt, kommer gjerne frem når de beskriver hva de er mest flinke til, eller når de sier noe om hva de trenger mest hjelp til.

En av elevene fortalte at han var god til å jobbe med skolearbeid:

E: Jeg jobber ganske greit tror jeg.

I: Syns du at du gjør ditt beste?

E: Nei, det er noen ganger at jeg syns jeg kan gjøre bedre.

En annen beskrev hvordan han ofte reagerte i konkurranse med andre:

E: Noen ganger er en dårlig, dårlig taper, jeg er en dårlig taper.

I: Å ja, når du taper, så synes du det er litt dumt?

E: Noen ganger, hvis det er kjempegøy, da er det dumt hvis

jeg taper, men som regel så liker jeg best å vinne.

Lærernes tematisering knyttet til elevenes selvforståelse tilsvarende elevenes kategorier om temaet, selvbylde og selvinnsett. Når det gjelder elevenes selvbylde, viser lærernes beskrivelser store variasjoner. En av lærerne beskrev elevene sine slik:

L.: Noen forteller om hva de er flinke til, og de er også ærlige på hva de trenger hjelp til.

En annen lærer uttrykte det motsatte:

L.: De har veldig vanskelig for å peke på egne sterke sider, for de føler seg så mislykkede.

Når det gjelder elevenes selvinnsett, beskrev lærerne også en bredde med hensyn til elevenes egen selvforståelse. En av lærerne fortalte om en av sine elever som utfordret seg selv og hadde begynt å forstå litt av hva slags problematikk han slet med. Andre lærere viste til elever med manglende erkjennelse på egne vansker:

L.: Han har både store forståelsesproblemer og store følelsesproblemer, han vil ikke erkjenne det. Han vil ikke ha noe med det å gjøre. Han skal bli tømmer når han begynner på videregående, da tenker han, at da løser alt seg. Og det å lære å lese, det trenger ikke han.

Selvhevdelse var aktuelt både i den forstand at den var lite tilstedeværende, at den var negativ, eller ved at elevene på en positiv måte viste at de kunne fremme egne behov.

En lærer beskrev hvordan elevene ga uttrykk for egne meninger, en form for selvhevdelse som kom til uttrykk både ved utagerende og innagerende atferd. En annen lærer fortalte hvordan hun forsøkte å legge til rette for at en av elevene skulle bli mer «synlig» i miljøet:

L.: Hun innordner seg jo hele tiden, så hvis hun har noe å si, så er det vel verdt å lytte til.

Hva elevene uttrykker om egen selvforståelse, er til dels ulikt det lærerne beskriver.

Forskjellene kommer kanskje sterkest frem i elevenes beskrivelser av eget selvbylde. Elevene gir uttrykk for at de er tilfredse med seg selv og fornøyde med eget liv. Selv

om lærerne viser til elever som er stolte av egen mestring, beskriver de også elever som føler seg mislykkede.

Når det gjelder elevenes selvinnsett, er det mer samsvar mellom elevenes og lærernes perspektiver. Elevenes beskrivelser viser alt fra en mangelfull selvinnsett til en dypere forståelse av eget selv på godt og vondt. Sterke sider blir trukket frem, men de viser også en erkjennelse av at de har behov for hjelp fra andre. Dette inntrykket bekreftes av lærerne, som peker på en variasjon i selvinnsett hos elevene, alt fra en manglende erkjennelse til en stadig større bevissthet om seg selv og egne vansker.

Sammenholder en elev- og lærerperspektivet, kan det synes som elevene og lærerne har ulik forståelse når det gjelder kategorien elevens selv. Særlig blir dette tydelig i det som uttrykkes om elevenes selvbylde, der beskrivelsene viser en divergens mellom elevenes og lærernes oppfatning. Muligens kan dette skyldes elevenes kognitive begrensninger kombinert med en positiv skoleopplevelse på den ene siden og lærernes omfattende elevkompetanse på den andre. Elever med utviklingshemning kan ha vansker med å ta et «metaperspektiv», der det forventes at de skal reflektere over eget selv i forhold til jevnaldrende. Elevene her beskriver for øvrig en trygghetstilhørighet til sin spesialgruppe, der de får positiv oppmerksomhet fra læreren og sine jevnaldrende, i tillegg til at de har en opplevelse av å bli «sett» med sine spesielle behov. Lærerne har sin forforståelse omkring elever med utviklingshemning, de har kompetanse på undervisning av denne gruppen elever og har utviklet sin spesifikke kompetanse på akkurat disse elevene. De har ansvar for elevenes undervisning og har trolig egne faglige ambisjoner i så måte, også med tanke på utvikling av elevenes selvbylde. Temaet elevens selv blir her eksemplifisert og tydeliggjort via to ulike forståelser; elevens positive selvforståelse på den ene siden og elevens selv, sett ut fra et mer nyansert forståelsesperspektiv ut fra lærernes synsvinkel.

Relasjon mellom elev og lærer Relasjonen mellom elev og lærer kommer til uttrykk gjennom ulike former for samtaler, hvilke temaer som blir tatt opp i slike samtaler, og for elevenes del, hvem de først henvender seg til hvis de opplever at det er noe som ikke fungerer. Elevenes egen opp-

levelse av hvilken kjennskap læreren har til dem, er for øvrig en relevant elevkategori. Lærerne på sin side beskrev hvordan de faktisk opplevde sin relasjon til elevene.

I hvilken grad elevene tar kontakt med sin kontaktlærer når de er lei seg, kan fortelle noe om hvilken relasjon de har til læreren. Elevene viste at det ikke alltid var kontaktlæreren de hadde den sterkeste relasjonen til, men at de også hadde andre å gå til ved behov:

E: Det er mest Eva jeg snakker med, for hu kjenner jeg fra den gamle skolen. Så hu kjente meg.

Når jeg introduserte temaet for en av elevene, og før jeg rakk å stille noen konkrete spørsmål, bekreftet han et godt forhold til sin lærer:

I: Vi skal snakke litt om hvordan du og Henrik har det sammen, ikke sant?

E: Ja, jeg har det bare bra, Henrik er ok, fint.

Spørsmål om i hvilken grad elevene har en bevissthet om at læreren vet og kjenner deres behov, er på mange måter et uttrykk for i hvilken grad de opplever en trygghet i denne relasjonen. Enkelte beskrev nettopp relasjonen slik at det ikke alltid var nødvendig å si ifra til læreren, fordi læreren forsto situasjonen likevel:

I: Tror du han vet hvordan du har det i friminuttet?

E: Ja. Han vet alt.

Lærernes egne beskrivelser av sin relasjon til elevene varierte avhengig av kjennskap, og i noen grad av hva slags type relasjon de ønsket å ha i forhold til sine elever. En lærer understreket at han ønsket å ha litt avstand. Han beskrev sin relasjon til elevene som følgende:

L: Det er nok litt sånn saklig på en måte. Og jeg tror kanskje at det er riktig at det er litt det. Vi har jo litt tettere forhold her enn vi har i en vanlig klasse på en vanlig skole, men det er ikke noe sånn kamerat nei. Vi har en assistentgruppe som kan gå mer inn, vi har assistenter som er yngre som har en litt annen rolle, som kan være mer sånne kamerater.

Lærernes beskrivelse av en god lærer/elevrelasjon dreier seg om at elevene tør å be om faglige råd og sosial støtte

når de trenger det, at et lærer/elevforhold bør være saklig og ikke kameratslig, og at relasjonen også holder i situasjoner der eleven ikke vil. Elevene på sin side beskriver en god lærer som en som vet mye og en som vet hva de har behov for uten at de trenger å fortelle det.

Lærernes og elevenes beskrivelser er på ulike måter med å synliggjøre hvilke kvalitetsindikatorer som gjelder for lærer/elevrelasjonen i denne studien. Beskrivelsene er basert på reelle erfaringer av hvordan en god lærer/elevrelasjon fungerer. Det kan synes som om lærernes beskrivelse av en god lærer/elevrelasjon i stor grad er knyttet til elevens atferd, mens elevens vurdering av relasjonen er relatert til deres vurdering av læreren. Med andre ord viser det seg at både lærer og elev i liten grad trekker inn sin egen rolle i vurderingen av en god lærer/elevrelasjon.

Lærernes beskrivelser kan virke noe sprikende i henhold til elevenes behov. Spørsmålet er om det for eksempel er mulig å ta opp ting når det er noe, hvis læreren vil holde relasjonen på et saklig nivå. På den annen side kan det være at et såkalt saklig lærer/elevforhold er en forutsetning for at elevene skal kunne be om faglige råd når de trenger det. En beskrivelse av et saklig lærer/elevforhold betegner muligens nettopp det asymmetriske aspektet som ligger i denne relasjonen. Elevenes vurdering av en god lærer peker på mange måter i retning av en trygg relasjon. Læreren skal bistå med kunnskap og råd og samtidig være en person det er mulig å stole på og som tar en på alvor. Også her viser elevenes beskrivelser at relasjonen til lærer er komplementær, noe som kan tyde på at det er slik de ønsker den skal være.

Medvirkning og selvbestemmelse Innenfor temaet medvirkning var tilrettelegging en aktuell kategori for både elever og lærere. Lærerne ble i tillegg spurt om hvilke forutsetninger elevene hadde når det gjaldt medvirkning. Selvbestemmelse var en ny felles kategori som oppsto på bakgrunn av dette datamaterialet.

På spørsmål til elevene om hvem som bestemte på skolen, kom det ofte et kontant svar:

E: Lærerne.

Svarene syntes å indikere at temaet selvbestemmelse

opplevdes uvant og kanskje irrelevant. Enkelte bekreftet dessuten at det var greit at det var lærerne som bestemte:

I: Hva syns du om at det er lærerne som bestemmer hva du skal gjøre på skolen?

E: Det syns jeg er ganske bra, for da gjør ikke vi noe feil.

Når en spurte elevene om hva de fikk lov å bestemme på skolen, var de stort sett klare på at de ikke bestemte noe. Når de ble bedt om å gi eksempler, viste det seg at enkelte likevel opplevde at de hadde mulighet til å påvirke egne valg:

E: Det er jo noen ganger jeg får velge litt, hvis vi drar på tur. Hvis det er sånn at de på Forsterka, de som er der, skal gå med klassen, og så det er de gangene jeg får velge om jeg vil være med klassen på tur, eller om jeg bare blir. Det syns jeg er ganske greit.

Elevene ble videre spurt om hva de ville bestemme hvis de fikk lov å bestemme mer. Alt fra fag til mer avkoblende aktiviteter ble nevnt. På spørsmål om hva de selv kunne gjøre for å få lov til å bestemme mer, understreket de at dette var avhengig av dem selv, om de jobbet bra eller oppførte seg fint.

Medvirkning med hensyn til organisering av skoledagen viste stor variasjon, alt fra til dels omfattende elevmedvirkning til en mer lærerstyrt undervisning. Lærerne understreket at elevmedvirkning ikke alltid var like lett, og at tilrettelegging for elevenes medvirkning var avhengig av hva dette skulle dreie seg om. En lærer fortalte hvordan han som lærer var bevisst på at elevene ikke skulle få for mange valg:

L: Nå kjører jeg ganske strikt da. Jeg har en plan for dagen, og så gjennomfører jeg den, men det er jo litt muligheter for valg i det da. Men, jeg føler at de fleste elevene jeg har nå, de trenger et ganske fast program, og det at jeg er virkelig trygg på hva jeg har lyst til å gjennomføre.

På spørsmålet om hva elevene syntes at lærerne kunne gjøre for at de kunne få lov til å bestemme mer, virket flere av elevene ukomfortable og usikre på spørsmålet, svarte vet ikke, mens andre ga uttrykk for at spørsmålet var irrelevant. De syntes situasjonen var grei slik den var:

I: Syns du Kari kunne gjort noe mer for at du skulle fått bestemt mer?

E: Nei, jeg syns Kari er kjempegrei (med trykk på kjempe) ..sånn som a er.

Flere lærere ga uttrykk for at de syntes elevene hadde tilstrekkelig medvirkning, de var opptatt av at elevene burde ha medvirkning innenfor sosiale forhold, men for øvrig var det vanskelig å legge til rette for noe mer:

L: En noe økt medvirkning enn det som er, det kan jeg vel ikke tro, det er bare i enkelte sammenhenger at vi kan gjøre det. For vi har jo undervisning som vi skal fullføre, hvis de skal få bestemme alt, da går det jo ikke.

Lærerens faglige ansvar ble ytterligere presisert:

L: Det eneste de ikke er med på å bestemme, er fagene de blir undervist i. Men, hvis de er flinke til å jobbe, får de en pause hvor de selv kan få velge hva de vil gjøre.

Elevenes spesifikke vansker kunne være en klar begrensning. En lærer understreket imidlertid at de kunne ha lagt opp til mer medvirkning også med hensyn til fag, hvis de som lærere hadde tenkt mer kreativt. En annen lærer uttrykte at elevmedvirkning egentlig var mer aktuelt for elever med psykososiale vansker, ikke for denne elevgruppen:

L: Jeg synes det med medvirkning har vært viktigere med en god del andre elever, særlig hvis de måtte få en bedre atferd og sånn, kanskje litt sosial-emosjonelle vansker type elever, da har dette vært mye mer viktig.

Med hensyn til kategorien selvbestemmelse, gir elevene tydelig uttrykk for at det er lærerne som bestemmer på skolen og at de i liten grad får lov til å bestemme. En av lærerne bekrefter dette inntrykket ved at han legger vekt på hvilket ansvar han har for styring av skoledagen. For øvrig beskriver lærerne hvordan de legger til rette for at elevene skal bidra mest mulig i sin undervisning, enten ved å bli delaktige i lærernes beslutninger eller ved at de selv får lov til å bestemme over enkelttimer og deler av innholdet i undervisningen.

Det er gjennomgående at lærerne opplever elevmedvirkning som en utfordring i skolen. Særlig opplever de det vanskelig å vite hvordan det skal praktiseres innenfor skole-

fag. Det presiseres også at medvirkning kommer an på elevenes forutsetninger. Elevene på sin side synes å avsløre sine holdninger til medvirkning. Hvis de skal få lov til å bestemme mer, må de jobbe bedre og oppføre seg fint.

På mange måter viser analysen et større samsvar når det gjelder innhold i selvbestemmelsen. Elevene har konkrete forslag til hva de kunne tenke seg, hvis de fikk lov å bestemme mer: Endre organiseringen av undervisningen, ha hyggelige aktiviteter og få til et godt miljø blant elevene. Lærerne peker på lignende eksempler når de viser til hva elevene selv velger når de får bestemme.

Enkelte lærere ser muligheter for hva de selv kunne gjort for at elevene skulle fått deltatt mer, for eksempel ved å benytte mer prosjektarbeid i undervisningen eller ved å inkludere elevene mer aktivt inn i arbeidet med de individuelle opplæringsplanene. Andre synes det er vanskelig å gjøre noe mer for å styrke elevmedvirkningen. Elevene på sin side gir uttrykk for at de er tilfredse med sin situasjon.

Intervjuers opplevelse i intervjusituasjonen var også at disse elevene fortrinnsvis ga et overveiende positivt inntrykk når det gjaldt trivsel. De fleste var nye på ungdomsskolen og hadde nå fått et mer tilrettelagt tilbud enn tidligere. Flere uttrykte at de for første gang hadde fått en ny venn. Med bakgrunn i tidligere skolehistorie hadde de nå fått en tilknytning til en mindre gruppe, der de opplevde at lærerne var i stand til å møte deres spesielle behov. De var fornøyde og ga uttrykk for at de ikke ønsket noen forandring. Det er interessant at elevene spesielt trekker frem relasjonen til læreren i denne sammenheng. De er tilfredse med lærerne slik de er.

I denne studien gir både lærere og elever uttrykk for at de har en god relasjon seg imellom. Elevene opplever at de har en trygg relasjon, samtidig som relasjonen synes å være komplementær. Elevenes subjektive opplevelse er at de ikke har noen form for selvbestemmelse, selv om konkrete eksempler likevel viser at de bestemmer i enkelte sammenhenger. Lærerne legger til rette for at elevene skal medvirke, men opplever det utfordrende å vite på hvilke områder de skal involvere elevene.

Lærer/elevrelasjonen danner utgangspunkt for den samhandlingen som foregår lærere og elever imellom. Ut fra dette perspektivet har lærer/elevrelasjonen en essen-

siell betydning for elevenes muligheter til medvirkning. Relasjonen mellom lærerne og elevene er her preget av trygghet og forståelse, men også av en tydelig avgrensning med hensyn til roller. Elevene har sitt utgangspunkt og sin forståelse av seg selv og sine roller på skolen. Lærerne har på sin side sin forståelse av seg selv som lærer og av hvilke roller elevene skal ha på skolen. Lærerne ønsker at elevene skal oppleve trygghet i forholdet til sin lærer, samtidig som de understreker hvem som har hovedansvaret for undervisningen. I prinsippet kan lærerne bidra til å utvide elevenes forståelse av sine roller og legge til rette for at elevene skal få økt medvirkning. I en samhandling lærerne og elevene imellom blir det derfor avgjørende om lærerne er seg dette bevisst, og om de ser hvilket ansvar det innebærer at det er de som har størst myndighet i denne relasjonen.

Diskusjon

Opplevelse av lærer/elevrelasjonen Selvbestemmelse er avhengig av anerkjennelse fra andre (Lorentzen, 2007). Denne studien har ikke spesifikt undersøkt graden av opplevd anerkjennelse. Resultatene sier likevel noe om hvordan elevene vurderer en god lærer/elevrelasjon, hvilke kvaliteter en slik relasjon innehar, og på hvilken måte elevene definerer en trygg relasjon.

Samhandling er knyttet til i hvilken grad vi er i stand til å skape en felles forståelse av det som foregår, og hvem som definerer de forutsetningene som skal gjelde (Kittelsaa, 2011). Folkestads studie av samhandling mellom personale og beboere i bofellesskap for personer med utviklingshemning (2004) viste hvordan de ansattes tradisjonelle forestillinger om beboerne og beboernes hjelpebehov kan bidra til å sette rammer for samhandlingen dem imellom. Lærer/elevrelasjonen er i prinsippet asymmetrisk. Det er en illusjon å tro, og kanskje heller ikke ønskelig, at denne relasjonen skal være likestilt. Læreren skal være kunnskapsformidler og i noen grad omsorgsgiver, mens eleven tradisjonelt er mottakeren. En slik relasjon som i dette tilfellet representerer et forhold mellom elever med utviklingshemning og deres lærere, blir muligens ytterligere utfordret av de forskjellige som disse rollene tradisjonelt har stått for. Eksempelvis bekrefter elevene i denne studien noe av dette maktforholdet; *de bestemmer ikke på skolen,*

hvis de skal få lov til å bestemme mer, må de være snille og hyggelige og jobbe bedre. Dette kan tyde på at lærerens rolle i sterkere grad forplikter, idet ansvaret for hvem som sitter med definisjonsmakten, er mer uttalt.

Elevenes beskrivelser i denne studien viser stor variasjon når det gjelder egen selvinnsett. Sterke sider blir trukket frem, men elevene viser også at de trenger bistand fra andre. Kittelsaas studie fra 2008 peker på at hennes informanter med utviklingshemning i hovedsak betraktet seg selv som vanlige mennesker, der egen utviklingshemning kun var en del av deres selvforståelse. Denne studien synes å støtte disse resultatene. Elevene er til dels klar over egne begrensninger og behov, men deres selvforståelse er også basert på andre forståelser.

Ut fra en dialektisk relasjonsforståelse, der selvet sees som en del av relasjonen (Schibbye, 2009), vil relasjoner og egen selvforståelse gjensidig påvirke hverandre. En kan derfor anta at en god og trygg relasjon til læreren, vil bidra til å fremme eget selv, og på den måten legge til rette for økt selvbestemmelse.

I enkelte situasjoner kan det imidlertid bli nødvendig for lærer å gripe inn hvis en på forhånd ser at elevenes valg kan forårsake negative konsekvenser (Lorentzen, 2007). Elevenes opplevelse av en slik innblanding er avhengig av på hvilken måte elevene opplever forholdet til sin lærer, i hvilken grad lærerens inngripen oppleves som støtte og hjelp. I denne studien har elevene beskrevet hva de legger i en god lærer/elevrelasjon; en opplevelse av læreren som en trygg person som skaper tillit, som legger til rette for en relasjon, der eleven kan føle seg komfortabel, men også kan vise sårbarhet, slik at det er naturlig å ta i mot hjelp fra lærer når en trenger det. En god relasjon mellom elev og lærer vil på den måten fungere som en trygg base, der en på grunnlag av en gjensidig respekt, også lettere ser muligheter for medvirkning.

På tross av den gode lærer/elevrelasjonen som kommer til uttrykk i denne studien, viser imidlertid analysen av kategorien elevens selv en divergens mellom elevenes positive selvforståelse og lærernes mer nyanserte forståelsesperspektiv. I henhold til Kittelsaa (2011) vil lærerne og elevenes samhandling være avhengig av at begge parter bidrar til å skape en felles forståelse. En videre utvikling

av lærer/elevrelasjonen vil i tilfelle fordre at lærerne blir bedre i stand til å inkludere elevenes perspektiv, og på den måten bidra til å gi større rom for elevenes deltagelse (MacArthur, mfl., 2007). Dette støttes også av studien til Davis og Watson (2000), som peker på hvordan funksjonshemmede barn kan få innflytelse, når det blir lagt til rette for medvirkning, og den voksne samtidig gir forståelse for barnets funksjonshemning.

Opplevelse av elevenes medvirkning Lærerne i denne studien opplever elevmedvirkning som en utfordring. De synes det er særlig vanskelig å vite hvordan det skal praktiseres innenfor skolefag, og presiserer at medvirkning kommer an på elevenes forutsetninger. Resultatene synes å understøtte noe av det Sagen (2011) fant i sin doktorgradsstudie. Også her hadde de ansatte mindre tiltro til elevenes faglige deltagelse.

Likevel viser Sagen (2011) at elevenes medvirkning så ut til å være mer omfattende enn for andre elever, idet disse elevene til dels hadde stor innflytelse knyttet til egen opplærings situasjon. Paradoksalt nok kunne imidlertid dette begrense den sosiale deltagelsen og elevenes utviklingsmuligheter med tanke på fremtidig samfunnsdeltagelse. I dette tilfelle er Sagens resultater i lite samsvar med denne studien. Her var lærerne opptatt av at de selv måtte ha kontroll over faget. Lærerne ønsket å styrke elevenes deltagelse innenfor sosiale arenaer, men med tanke på elevenes fremtidige muligheter i arbeidsliv og på andre samfunnsområder, var det vanskelig for lærerne å overlate for mye faglig ansvar til elevene. Forskjellige resultater på dette området kan muligens skyldes ulike utvalgs kriterier. Sagen (2011) inkluderte elever med moderat grad av utviklingshemning i sin studie, mens denne studien kun omfattet elever med lett grad. Når for eksempel skolen her ser et potensial hos elevene med hensyn til fremtidige yrkesmuligheter, er det mulig at lærerne opplever et større faglig ansvar for oppfølging i basisfagene, noe som også gjør elevmedvirkningen mer utfordrende. Skolens pedagogiske forpliktelser kommer i konflikt med skolens ansvar for elevenes medvirkning.

Studien peker her på et dilemma. Det ansvaret som lærerne tar på vegne av elevene med tanke på deres fremtidige samfunnsdeltagelse, synes å gå på bekostning av

elevenes muligheter til medvirkning i skolehverdagen. Dette representerer et paradoks som blir tydeligere på bakgrunn av det vi vet om forskningsresultater på dette området; et økt fokus på selvbestemmelse hos ungdom med utviklingshemning i skolen har vist seg å gi omfattende positive konsekvenser for elevenes hverdag, også på sikt (Wehmeyer mfl., 2012; Lee mfl., 2010; Wehmeyer & Palmer, 2003). Mennesker med utviklingshemning som lærer opp til å ta egne valg, får økt mestringsevne og blir mer selvhjulpne (Wehmeyer & Mithaug, 2006).

For øvrig har andre studier vist at elever med spesielle opplæringsbehov har mindre innflytelse reelt sett, sammenlignet med elever uten slike behov (Lundy & Kilpatrick, 2006; Bergström & Holm, 2005; Wehmeyer mfl., 2007). Denne studien synes å støtte disse resultatene idet elevene også her opplevde liten grad av medvirkning og selvbestemmelse. Elevene var tilfredse med at læreren tok ansvar for dem i skolehverdagen. Dette kan for øvrig ha sammenheng med at mennesker med utviklingshemning ofte inntar en underkastende rolle (Folkestad, 2004). Lærerne har trolig et mål om at de ved å legge til rette for elevmedvirkning, bidrar til å styrke elevenes medborgerskap; elevene på sin side bekrefter rollen som den som trenger å bli dratt omsorg for.

Analysen av denne intervjustudien gir på mange måter uttrykk for to forskjellige livsverdener. Elevenes livsverden dreier seg om å være elever i ungdomsskolen, der de trives godt, er tilfredse med sin lærer, har akseptert sin elevrolle, og er trygge på at læreren har ansvar for det som skjer på skolen. Lærernes livsverden dreier seg om oppfølging av elevene i skolen, der lovverk og læreplaner gir føringer om mål for undervisningen, både faglig og sosialt, der elevmedvirkning er et av virkemidlene. Elevene har sine kognitive begrensninger, noe elevene til dels er klar over, og som lærerne må ta høyde for i sin oppfølging.

Spørsmålet er om ikke denne divergensen også har en sammenheng med den utydeligheten som ligger i fenomenet elevmedvirkning. Er lærerne klar over hva elevmedvirkning egentlig innebærer, og hvordan de som lærere skal legge til rette for dette i praksis? I hvilken grad får dette betydning for elevene? Lovverk og læreplaner søker å ha et mål om å utvikle demokratisk medborgerskap

i skolen (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2011). Begrepene blir imidlertid ikke tilstrekkelig definert og operasjonalisert. I hvilken grad blir elevene sett som medborgere versus vurdert som personer som trenger omsorg fordi de ikke kan ta ansvar for seg selv?

På den annen side er tolkningen kanskje ikke så enkel. Det kan hende at noen av de utfordringene som her beskrives, skyldes tradisjonelle maktstrukturer som er med og styrer det dialektiske samspillet; forhold som regulerer relasjonen uten at verken elev eller lærer er det helt bevisst. Lærerne syntes gjennomgående at elevmedvirkning var problematisk. Det kan imidlertid se ut som om lærerne selv har en formening om hva som er til det beste for elevene, slik at det kanskje gjør elevmedvirkning unødvendig. Lærernes utfordringer blir imidlertid ikke enklere i møte med denne elevgruppen som tradisjonelt har vært umyndiggjort og har hatt en lavere sosial status, både i skolen og i samfunnet for øvrig (Clark mfl., 2004). Eleven er til dels «vokst» inn i en slik rolle, en person som ikke kan ta ansvar for seg selv. Lærerne kan bekrefte eller avkrefte en slik forestilling. Eleven på sin side kan bidra med å styrke dette maktforholdet. I likhet med Folkestads studie (2004), vil elevenes behov bidra til å legitimere lærernes tilstedeværelse. Lærerne selv sitter med definisjonsmakten, noe som får konsekvenser for valg av tolkninger og handlinger overfor eleven (Meyer, 2008).

Utvikling av selvbestemmelse forutsetter at det legges til rette for medvirkning i den praktiske skolehverdagen. Ifølge MacArthur mfl. (2007) har lærerne et særlig ansvar i så måte. Barn og unge som aktivt forsøker å konstruere sin verden, både sosialt og innenfor skolen, er avhengig av lærere og jevnaldrende som støtter oppunder elevenes forsøk på delta på lik linje med andre. Medvirkning forutsetter imidlertid en maktforskyvning, der lærerne må være klar over at tilrettelegging for elevenes selvbestemmelse også kan innebære en risiko for å forsterke en mulig offerrolle for elevene (Bollingmo mfl., 2005). Tilrettelegging for økt elevmedvirkning fordrer derfor en særskilt bevissthet om eget menneskesyn, forståelse av hvordan det er å være ungdomsskoleelev med utviklingshemning, og ikke minst refleksjon knyttet til egen lærerrolle og relasjonen til de elevene dette gjelder.

Relasjonen mellom lærerne og elevene i denne studien er preget av trygghet og forståelse, men også av en tydelig avgrensning med hensyn til roller. Analysen viser for øvrig at elevene og lærerne har ulike forståelser med hensyn til elevens selv, relasjonen lærerne og elevene imellom og elevenes mulighet til medvirkning. Utviklingen av vår selvbevissthet er basert på at vi er i stand til å inkorporere de holdningene andre har til oss, og på den måten kan ta andres perspektiv (Kittelsaa, 2011). I dette tilfellet hviler det trolig et særlig ansvar på lærerne. En styrket samhandling lærerne og elevene imellom kan synes å være avhengig av at lærerne selv er i stand til å utvide sitt perspektiv med hensyn til elevenes livsverden, at de i sterkere grad ser «elevens selv» og relasjonen ut fra elevens forståelse. Et slikt utgangspunkt kan være vesentlig for at det skal være mulig å bli bedre kjent med elevens perspektiv, involvere dem, slik at de kan få en opplevelse av reell medvirkning.

Metodiske begrensninger Enkelte metodiske aspekter kan ha spilt en rolle for disse resultatene. I utvalgsprosessen kan kontaktlærernes fortolkning av utvalgskriteriene hatt en betydning for sammensetningen av utvalget. Deltakerskolene kan dessuten ha et ulikt spekter med hensyn til elevgrunnlag, ved at elever ved enkeltskoler for eksempel hadde et høyere kognitivt nivå, sammenlignet med andre. På en annen side gir intervjustudien likevel resultater som viser en spredning i nivå som tross alt er representert i den faktiske elevpopulasjonen.

Disse elevene har sin primære tilhørighet i ulike former for spesialklasser eller på en spesialscole. Det kan være at slike karakteristiske utvalgstrekk har hatt en betydning for resultatene; særlig med hensyn til uttalelser angående lærer/elevrelasjonen. En kan anta at elevens tilknytning til mindre spesialgrupper vil implisere en tettere oppfølging, og dermed også en nærere relasjon til læreren. Halvparten av disse informantene hadde tilhørighet i sine ordinære klasser. Likevel opplevde samtlige elever at de hadde sin primære tilknytning i en spesialgruppe. Til sammenligning med Sagens studie (2011) viste denne studien at det var vanskelig for lærerne å overlate for mye ansvar til elevene, på grunn av faglige ambisjoner som de hadde på elevens vegne. I tillegg til ulike utvalgsriterier kan forskjeller

i resultater også skyldes den tilknytning som spesialgruppene her viste seg å ha i forhold til den lokale skolen. Eksempelvis hadde lærerne som arbeidet ved såkalte vanlige skoler, et annet sammenligningsgrunnlag enn de lærerne som arbeidet på en spesialscole. Tidligere studier har vist at elever med særskilte behov i vanlig skole synes å ha en mer markert utvikling med hensyn til skolerelaterte ferdigheter, sammenlignet med elever på spesialscole (Dessemontet mfl., 2012; Nind & Wearmouth, 2006). Med andre ord kunne denne studien ha gitt andre resultater hvis utvalget kun var rettet mot spesialgrupper uten tilknytning til en vanlig skole, eller dersom hele utvalget var knyttet til ordinære skoler uten tilrettelagte spesialavdelinger.

Som tidligere nevnt kan intervjustudier der en del av informantene har kognitiv svikt, innebære spesifikke metodiske utfordringer (Kittelsaa, 2010). Selv om intervjustudien ble nøye planlagt, kan en likevel spørre seg om i hvilken grad en kan være sikker på at informantene forsto hva spørsmålene faktisk dreiet seg om, og at det var avsatt tilstrekkelig tid til prosessering. Sammenlignet med andre ordinære intervju, hadde disse intervjuene følgende karakteristiske trekk: Elevene var ordknappe, de ga mange «vet-ikke-svar», svarene fra samme informant var av og til inkonsekvente, eller så valgte de gjerne å gjenta intervjuers spørsmål. Det kan hende at elevene følte seg usikre, var redde for å svare «feil», eller gjerne ville «please» intervjuer. Det betød at jeg som intervjuer måtte bruk god tid på å se om elevene virkelig hadde oppfattet spørsmålene, jeg gjentok svarene deres, eller valgte å stille spørsmålet på en litt annen måte. I denne studien svarte elevene at de i liten grad bestemte selv. På spørsmål om hva de bestemte kom elevene likevel med flere eksempler som viser at de likevel hadde noe medbestemmelse. Kanskje var spørsmålsformuleringen for lite konkret, og fordret abstraksjon, noe en vet kan være utfordrende for mennesker med utviklingshemning. En tydeligere konkretisering kunne muligens hjulpet elevene til bedre å forstå hva spørsmålene dreide seg om, for eksempel ved at spørsmålene i sterkere grad hadde vært knyttet til konkrete praktiske gjøremål. Deltagende observasjon blir ofte anbefalt som en supplerende metode til intervju (Sundet, 2010). En slik form for observasjon i forkant av intervjuene ville muligens

bidratt til at en kunne blitt bedre kjent med informantene innenfor sin kontekst på skolen. På grunn av kognitive og språklige begrensninger kan en ikke ta for gitt at en som intervjuer faktisk har fått tak i den opprinnelige meningen i de situasjonene som informantene forsøker å beskrive (Guneriusen, 2010). I dette tilfelle impliserer dette enkelte metodiske begrensninger som en må ta høyde for med tanke på vurdering og eventuell nyansering av funnene.

Hensikten med disse intervjuene har vært å sammenholde to informantgrupper relatert til samme tema. Når informantgruppene kvalitativt skiller seg såpass mye fra hverandre, kan en imidlertid stille seg spørsmål om ikke dette innebærer et metodisk dilemma i seg selv. Spørsmålet er om dette trenger å ha noen betydning, og om ikke denne forskjellen isteden illustrerer den avstanden som eksisterer mellom lærer og elev, og det som dette innebærer når det gjelder temaet, lærer/elevrelasjonen og medvirkning hos elever med utviklingshemning i ungdomsskolen.

Konklusjon

En avgrensning til intervju kan ha vært en begrensende faktor med hensyn til denne studien, særlig med tanke på i hvilken grad en kan vite at elevdataene gir tilstrekkelig informasjon til å fange opp elevenes eget perspektiv. Med de forbehold som slike metodiske begrensninger innebærer, gir disse funnene likevel viktige bidrag med hensyn til studiens tematisering; lærer/elevrelasjonen og medvirkning.

Analysen har synliggjort hvordan elever og lærere representerer to ulike livsverdener når det gjelder elev-medvirkning. Studien har i så måte brakt fram noe uventet, idet deres perspektiver var såpass ulike. Elevene opplevde liten grad av medvirkning og selvbestemmelse, og var tilfredse med at læreren tok ansvar for dem i skolehverdagen. En sterk tiltro til læreren og opplevelse av trygghet og omsorg fra lærer syntes å være overskyggende for muligheten til medvirkning. Lærerne var seg bevisste et særlig faglig ansvar for undervisningen med tanke på elevenes fremtidige samfunnsdeltagelse, noe som også så ut til å hindre elevenes medvirkning. Muligheten til elev-medvirkning synes å bli særskilt utfordret av elevenes utviklingshemning. En såkalt lett utviklingshemning med en

kognitiv funksjon som grenser opp mot de jevnaldrenes faglige funksjonsnivå, så ut til å virke hemmende for en slik medvirkning, idet lærerne da tar et større faglig ansvar for oppfølging i basisfagene og dermed får økt kontroll over undervisningen.

REFERANSER

- ASKHEIM, O.P.** (2003). *Fra normalisering til empowerment. Ideologier og praksis i arbeid med funksjonshemmede*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- BARNE-, LIKESTILLINGS- OG INKLUDERINGSDEPARTEMENTET** (2011). NOU 2011: 20 *Ungdom, makt og medvirkning*.
- BERGSTRÖM, M. & HOLM, I.** (2005). *Den svårfångade delaktigheten i skolan: ett ungdomsperspektiv på hinder och möjligheter*. Linköping: Institutionen för datavetenskap, Linköpings universitet.
- BOLLINGMO, L., ELLINGSEN, K.E. & SELBOE, A.** (2005). *Perspektiver på selvbestemmelse*. I: Selboe, A., Bollingmo, L. & Ellingsen, K. E. (red.). *Selvbestemmelse for tjenestenytere*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- CLARK, E., OLYMPIA, D.E., JENSEN, J., HEATHFIELD, L.T. & JENSON, W.R.** (2004). Striving for autonomy in a contingency-governed world: Another challenge for individuals with developmental disabilities. *Psychology in the schools* 41(1), s. 143–153.
- DESSEMONTET, R.S., BLESS, G. & MORIN, D.** (2012). Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behaviour of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research* 56(6), s. 579–587.
- DALEN, M.** (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- DAVIS, J. & WATSON, N.** (2000). Disabled children's rights in every day life: Problematising notions of competency and promoting self-empowerment. *The International Journal of Children's Rights* 8, s. 211–228.
- ELLINGSEN, K.E.** (2005). *Selvbestemmelse og brukervedvirkning*. I: Selboe, A., Bollingmo, L. & Ellingsen, K.E. (red.). *Selvbestemmelse for tjenestenytere*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- ELLINGSEN, K.E.** (2009). *Forskning på bestemte grupper, utviklingshemmede*. <http://www.etikk.no/FBIB/Temaer/Forskning-pa-bestemte-grupper/utviklingshemmede/Forskningsetiske-komiteer>. Lesedato 22.10.2012
- FOLKESTAD, H.** (2004). *Institusjonalisert hverdagsliv: en studie av samhandling mellom personale og beboere i bofellesskap for personer med utviklingshemning*. Rapport nr. 1/2004. Bergen: Høgskolen i Bergen, Avdeling for helse- og sosialfag.
- FOLKESTAD, H.** (2008). Beboerne som aktører – om motmakt. I: J. Paulsson & B.R. Jansson, (red.). *Boende och sociala sammanhang – för människor med funktionshinder*. Malmö: Studentlitteratur.

- FRØYLAND, L.R.** (2011) *Unge syn på deltakelse og innflytelse i skolen, lokalpolitikken og sivilsamfunnet*. NOTAT 7/11, Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).
- GUNERIUSSEN, W.** (2010). Samtale, språkhandling og sosialt liv. Intervjuer – en (begrenset) kilde til kunnskap. I: R.G. Gjærum, (red.). *Usedvanlig kvalitativ forskning – metodologiske utfordringer når informanter har utviklingshemning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- ICD-10:** *Den internasjonale statistiske klassifikasjon av sykdommer og beslektede helseproblemer: systematisk del, alfabetisk indeks* (forenklet). 10. revisjon, norsk utg. (2011). Oslo: Helsedirektoratet.
- KITTELSAA, A.M.** (2008). *Et ganske normalt liv: Utviklingshemning, dagligliv og selvforståelse*. Avhandling for graden phd., Institutt for sosialt arbeid og helsevitenskap, NTNU, Trondheim.
- KITTELSAA, A.** (2010). En dobbel utfordring – å intervju unge med en utviklingshemning. I: R.G. Gjærum, (red.). *Usedvanlig kvalitativ forskning – metodologiske utfordringer når informanter har utviklingshemning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- KITTELSAA, A.M.** (2011). *Vanlig eller utviklingshemmet? Selvforståelse og andres forståelser*. Bergen: Fagbokforlaget.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET** (2006). *Forskrift til opplæringslova*.
- KVALE, S. & BRINKMANN, S.** (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- LACHAPPELLE, Y., WEHMEYER, M. L., HAELEWYCK, M.-C., COURBOIS, Y., KEITH, K.D., SCHALOCK, R., VERDUGO, M.A. & WALSH, P.N.** (2005). The relationship between quality of life and self-determination: An international study. *Journal of Intellectual Disability Research* 49(10), s. 740–744.
- LEE, S.H., WEHMEYER, M.L., SOUKUP, J.H. & PALMER, S.B.** (2010). Impact of curriculum modifications on access to the general education curriculum for students with disabilities. *Exceptional Children* 76(2), s. 213–233.
- LORENTZEN, P.** (2007). Selvbestemmelse i et psykologisk perspektiv. I: K.E. Ellingsen, *Selvbestemmelse. Egne og andres valg og verdier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- LUNDY, L. & KILPATRICK, R.** (2006). Children's rights and special educational needs: findings from research conducted for the Northern Ireland Commissioner for Children and Young People. *Support for Learning* 21(2), s. 57–63.
- MACARTHUR, J., SHARP, S., KELLY, B. & GAFFNEY, M.** (2007). Disabled Children Negotiating School Life: Agency, Difference and Teaching Practice. *International Journal of Children's Rights* 15, s. 99–120.
- MCDUGALL, J., EVANS, J. & BALDWIN, P.** (2010). The Importance and Self-Determination to Perceived Quality of Life for Youth and Young Adults With Chronic Conditions and Disabilities. *Remedial and Special Education* 31, s. 252.
- MCGUIRE, J. & MCDONNELL, J.** (2008). Relationships between recreation and levels of self-determination for adolescents and young adults with intellectual disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals* 31, s. 154–163.
- MEYER, J.** (2008). Sosial kapital og mennesker med utviklingshemning. I: T. Bjørnrå, W. Guneriusen & V. Sommerbakk, (red.). *Utviklingshemning, autonomi og avhengighet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- MIKKELSEN, R., FJELDSTAD D. & LAUGLO, J.** (2011). Morgendagens samfunnsborgere. Norske ungdomsskoleelevers prestasjoner og svar i den internasjonale ICCS. *Acta Didactica* 2/2011. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo.
- NIND, M. & WEARMOUTH, J.** (2006). Including children with special educational needs in mainstream classrooms: implications for pedagogy from a systematic review. *Journal of Research in Special Educational Needs* 6(3), s. 116–124.
- SAGEN, L.M.** (2011). *Likeverd og deltakelse? En studie av skoletilbudet til utviklingshemmet ungdom*. Avhandling for graden phd., Institutt for sosialt arbeid og helsevitenskap, NTNU, Trondheim.
- SCHALOCK, R.L., GARDNER, J.F. & BRADLEY, V.J.** (2007). *Quality of Life for People With Intellectual and Other Developmental Disabilities. Applications across individuals, organizations, communities, and systems*. Washington: AAIDD.
- SCHIBBYE L. A-L.** (2009). *Relasjoner. Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- SIGSTAD, H.M.H.** (2004). Brukermedvirkning – Alibi eller realitet? *Tidsskrift for Den norske lægeforening* 124, s. 63–64.
- STRAY, J.H.** (2010). *Demokratisk medborgerskap i Norsk skole? En kritisk analyse*. Avhandling for graden phd., Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- SUNDET, M.** (2010). Noen metodiske dilemmaer. Bruk av deltakende observasjon i studier av mennesker med utviklingshemning. I: R.G. Gjærum (red.). *Usedvanlig kvalitativ forskning – metodologiske utfordringer når informanter har utviklingshemning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- THORSEN, K. & MYRVANG, V.H.** (2008). *Livsløp og hverdagsliv med utviklingshemning. Livsberetninger til personer med utviklingshemning og deres eldre foreldre*. Tønsberg: Forlaget Aldring og helse.
- UTDANNINGSDIREKTORATET** (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*.
- WEHMEYER, M.L., AGRAN, M., HUGHES, C., MARTIN, J., MITHAUG, D.E. & PALMER, S.** (2007). *Promoting self-determination in students with intellectual and developmental disabilities*. New York, NY: Guilford.
- WEHMEYER, M. L. & MITHAUG, D.E.** (2006). Self-determination, causal agency and mental retardation. *International review of research in mental retardation* 31, s. 31–71.
- WEHMEYER, M.L. & PALMER, S.B.** (2003). Adults outcomes from students with cognitive disabilities three years after high school: The impact of self-determination. *Education and Training in Developmental Disabilities* 38, s. 131–144.
- WEHMEYER, M.L., SHOGREN, K.A., PALMER, S.B., WILLIAMS-DIEHM, K.L., LITTLE, T.D. & BOULTON, A.A.** (2012). The Impact of the Self-Determined Learning Model of Instruction on Student Self-Determination. *Exceptional Children* 78 (2), s. 135–153.

Tapte barndom

AV VIGDIS HEGG

Boken «Mammas svik» er datterens gripende historie fra Alvdaal-saken og Gjerdrum

«Til mamma. Jeg skulle ønske du aldri laget meg, jeg skulle ønske jeg aldri ble skapt. Hvorfor må jeg streve sånn i livet mitt? Hvorfor føles det alltid slik at jeg rives i filler? Og hvorfor er ikke du her for meg?».

Beretningen starter med brevet til mamma, og det eksistensielle spørsmålet i Elines grusomme barndom: Hvorfor var ikke moren der for henne?

«Mitt savn etter mamma var helt klart savnet etter en mamma som hun aldri har vært eller ville klart å være. Men hun var og ble mammaen min. Barn er utrolig lojale mot sine foreldre. Hva mamma enn hadde gjort mot meg, så ville jeg tilbake til henne. Jeg tenkte på henne og savnet henne hver eneste dag. Jeg tror jeg kunne ha gjort hva som helst for å komme tilbake til henne, få være hos henne. Og jeg er ganske sikker på at hvis hun hadde vært en «normal» mamma, ville jeg aldri vært på Jong, jeg ville sannsynligvis heller aldri blitt et såkalt problembarn».

Eline har alltid opplevd seg som barnet som ikke skulle vært født – barnet som ingen ville ha – og også barnet som kunne utsettes for omsorgssvikt og grove overgrep fra mor og stefar i Gjerdrum. 12. oktober i fjor ble det reist tiltale mot stefar «Arild» og mamma fra «Alvdalsaken» i en ny overgrepssak, denne gangen for det som skjedde i Gjerdrum. Elines opplevelse av sin oppvekst er ført i pennen av Anne-Britt Harsem. Her belyses både omsorgspersonenes overgrep og svik samt Elines opplevelse av barne-

verntjenesten i Gjerdrum – hvordan de har forstått Eline og mora hennes. Dette framstår som grov tjenesteforsømmelse med enorme konsekvenser for Elines barndom. Dersom de hadde forstått, kunne mor blitt stoppet og Alvdalsaken unngått. Dette er følelsemessig belastende lesning; representert ved smertefulle erkennelser i kombinasjon med dypdykk i utspekulerte sadistiske overgrep gjennom barndommen. Eline forsøkte fortvilt å få hjelp mot overgrep og vold, mens moren overbeviste både skolen og barnevernet om at jenta ikke snakket sant. Her beskrives livet i barnevernets varetekt – sorgfylt avdekkes hvordan barnevernet sviktet den fortapte jenta.

Ærlig og usensurert beskrives hvilke skader, vold og overgrep kan påføre ofre – lenge etter at de fysiske sårene har grodd. Eline har en troverdig fortellerstemme som etterlater denne leseren i smerte. Det framstår som komplett umulig at verden kunne forstå så lite av Elines situasjon. De kan ikke ha våget tenke på hva som kan foregå bak blondgardinene – noe som må inngå i barnevernfaglig arbeid for å forstå, erkjenne, avdekke, sette i system. Det var rystende å forstå hvordan moren manipulerte folkene i systemene – inkludert feildagnostisering av Aspergers syndrom. Barneverneren i meg ble rystet og flau!

«Hei mamma! Kan jeg komme hjem? Jeg vil hjem til deg. Jeg savner dere. Jeg vil bo sammen med familien min som alle andre. Kom og hent meg!»

«På den ene siden var det mammaen min som jeg savnet og lengtet etter, og på den

andre siden var det den pedofile kvinnen som hadde funnet nytelse i å utnytte og krenke sine egne barn.»

Denne boka må leses av alle som har med barn å gjøre; både de som ikke vil vite hva barn kan utsettes for – og de som tror de vet hva som kan skje. Alle vil bli preget av denne beretningen. Dette er krevende barndomsopplevelser å forholde seg til gjennom ord i bok – virkeligheten til disse barna kan vi bare ane. . . Derfor er virkelig det minste alle vi kan gjøre å lese historiene, slik at vi kanskje kan forstå litt mer av alt vi egentlig ikke vil eller kan forstå. Christoffer i Andebu og Eline i Gjerdrum sine historier viser hvordan voksne kan svikte på alle nivåer. Vi skylder de to å se de neste offerbarna, og lytte, forstå, erkjenne samt handle til deres beste.

Boka heter Mammas svik – alternativ tittel er åpenbar: «Jenta alle sviktet!».



ANNE-BRITT HARSEM

«Mammas svik»

Datterens gripende historie
fra Alvdaal-saken og Gjerdrum

240 sider

Nova Forlag

ISBN 978-82-8281-011-1

spesialpedagogikk

ANNONSEFRISTER OG UTGIVELSER 2013

Nr	Annonsefrist	Utgivelsesdato
1	30. januar	22. februar
2	27. februar	22. mars
3	17. april	10. mai
4	22. mai	14. juni
5	28. august	20. september
6	25. september	25. oktober
7	30. oktober	22. november
8	20. november	13. desember

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
- Kommentarer til aktuelle spørsmål
- Bokmeldinger

Bruk adressen:
redaksjonen@spesialpedagogikk.no



Akershus universitetssykehus



UNIVERSITETET I OSLO

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

BUP Øvre Romerike Spesialist i klinisk pedagogikk

Ledig vikariat, 100% stilling.

Spørsmål vedrørende stillingen kan rettes til Marit Skatvedt, spesialist i klinisk pedagogikk, tlf. 67 94 16 20.

Referansenr. 1699873121

Søknadsfrist: 10. april 2013

Les mer om stillingen på www.ahus.no

www.ahus.no

HELSE SØR-ØST

frantz.no



EIDSKOG KOMMUNE

Ledige PP-rådgiverstillinger i Eidskog kommune.

Har du utdanning på hovedfagsnivå/masternivå innenfor spesialpedagogikk/pedagogikk og spisskompetanse på generelle og/eller sammensatte læreversker?

Vi søker etter en PP-rådgiver med avd.lederansvar og en PP-rådgiver, som i en kompetansegruppe på 6 personer skal etablere Eidskog PPT.

Eidskog PPT skal bidra med «merkompentanse» innenfor sakkyndighets- og veiledningsarbeid, samt bistå med kompetanse- og organisasjonsutvikling i barnehager og skoler.

Søknadsfrist: 05.04.2013

Fullstendig utlysningstekst finner du på kommunens hjemmeside:

www.eidskog.kommune.no

...her skulle du ha bodd. Ønsker du å bryte med hverdagsliv og rutiner? Kjenne at de fire årstidene kler deg litt på kroppen? Om du bare har noen timer, eller resten av livet, kan du få smake på den kreative galskapen vår lille verden kan by på av natur og næring, kunst og kultur, håp og harmoni. Men bli først med på en liten rusletur i bygda med mangfold og muligheter, da vel...?

www.eidskog.no





Sør-Odal Kommune



Nord-Odal Kommune

Vil du være med å bygge opp Odal PPT?



Sør-Odal og Nord-Odal kommuner skal etablere ny felles PP-tjeneste. Vi søker i den forbindelse etter kvalifisert og kompetent personale til å bygge opp og utvikle en tjeneste i tråd med opplæringslovens krav, både på systemnivå og individnivå. Tjenesten skal betjene skoler, barnehager og enkeltindivid, bidra til kompetanseutvikling og delta aktivt i organisasjonsutvikling i samhandling med lederne og personalet i skolene og barnehagene.

Odal PPT vil bli lokalisert på Skarnes med Sør-Odal kommune som vertskommune. Tjenesten blir en egen enhet i tjenesteområdet for oppvekst og kultur. Den vil betjene ca. 1500 grunnskolelever fordelt på sju barneskoler og to ungdomsskoler, og ca. 600 førskolebarn fordelt på elleve barnehager, kommunale og foreldredrevne.

Kommunene har fra før egne logopeder, og spesialpedagoger tilknyttet barnehagene.

Leder

Som leder for vår nye PP-tjeneste søker vi etter en person med solid, relevant og allsidig faglig bakgrunn, med lederkvalifikasjoner og med ledererfaring fra tilsvarende virksomhet.

Leder av Odal PPT må være tydelig i sitt lederskap, ha gode samarbeidsevner, og kunne kommunisere godt med alle parter tjenesten berører. Leder må ha evne til strategisk tenking, kunne organisere for systemisk arbeid og ha evne til gjennomføring. Vi ønsker en person med klare tanker om tilpasset opplæring så vel som spesialpedagogisk arbeid.

Leder blir en del av enhetsledergruppa i vertskommunen Sør-Odal kommune, men vil møte og samhandle med ledergruppa i Nord-Odal kommune på samme måte.

Ønsket tiltredelse for leder 1.8.2013.

Arkivsaksnummer.: **13/460**

PP-rådgivere

Odal PPT trenger to eller flere rådgivere. Arbeidsoppgavene blir feltarbeid med rådgiving og veiledning både systemisk og individuelt, sakkyndig utredningsarbeid og oppfølging av egne saker i nært samarbeid med leder. PP-rådgiverne vil bli delaktig og ansvarliggjort i utvikling av tjenesten som helhet.

Søkerne må ha god kunnskap om spesialpedagogisk arbeid og tilpasset opplæring, både på systemnivå og individnivå. Skriftlig og muntlig framstillingsevne må være god. Gode samarbeidsevner, kommunikasjonsevner og fleksibilitet er en forutsetning. Erfaring innen området er en fordel.

Tiltredelse i løpet av høstsemesteret etter nærmere avtale.

Arkivsaksnummer.: **13/461**

For alle stillingene kreves utdanning på masternivå eller hovedfagsnivå innenfor spesialpedagogikk, pedagogikk eller psykologi (master i spes.ped, cand.paed.spec, master i ped, cand.paed, cand.psykol).

Videre kreves utredningskompetanse, nødvendig testkompetanse og IKT-kompetanse.

Personlig egnethet vil bli vektlagt.

Søkere må kunne disponere egen bil.

Lønn etter sentrale og lokale avtaler.

Søknadsfrist leder: 05.04.2013

Søknadsfrist PP-rådgivere: 15.4.2013

Nærmere spørsmål om stillingene eller Odal PPT kan rettes til kommunalsjef Olaug Jeksrud, Sør-Odal kommune, tlf. 62968000, e-post olaug.jeksrud@sor-odal.kommune.no eller kommunalsjef Gro Irene Holt, Nord-Odal kommune, tlf. 62978100, e-post gih@nord-odal.kommune.no

Sør-Odal kommune bruker elektroniske søknadsskjema. Noter deg arkivsaksnummeret og gå inn på https://min.e-kommune.no/sor-odal_kommune



NYOPPRETTET STILLING SOM FAGLEDER I SPESIALPEDAGOGISK TEAM

Spesialpedagogisk team (SPT) for barn i barnehager i Ski kommune har ledig **fast 100 % stilling** som fagleder i et nyetablert og spennende fagmiljø. SPT består av dyktige ansatte som gir hjelp til barn med spesielle behov i førskolealder. SPT veileder ansatte i barnehagen og gir hjelp og støtte til barnehager. **SPT igangsetter, utøver og evaluerer spesialpedagogisk hjelp, samt foreldrerådgivning.**

Dette er en nyopprettet stilling, og vi har store forventninger til hva du som ny leder kan bidra med. I SPT arbeider bl.a. spesialpedagoger, førskolelærere og fagarbeidere. SPT er organisert i skole- og barnehageavdelingen i Pedagogisk virksomhet. Det er ønskelig med tett samarbeid med PPT, samt god tverrfaglig samhandling med andre relevante samarbeidspartnere. Sammen med avdelingsleder i skole- og barnehageavdelingen og virksomhetsleder i Pedagogisk virksomhet skal du bidra til å etablere og videreutvikle SPT.

Som fagleder for SPT skal du

- koordinere og lede SPT
- yte god hjelp til barn med spesielle behov
- igangsette, yte og evaluere god spesialpedagogisk hjelp
- gi god veiledning på sentrale satsningsområder i kommunale og private barnehager

Kvalifikasjoner / utdanning / erfaring

Du må ha utdanning på masternivå innen pedagogikk, eller spesialpedagogikk og god erfaring innen barnehageområdet, og derav kjenne «barnehageverden» godt. God praksiserfaring kan kompensere noe for utdanningskravet. Utdannelse og erfaring innen personalledelse er ønskelig. Videre er det ønskelig med god veiledningskompetanse.

Personlige egenskaper / ferdigheter

Du må ha et positivt læringssyn og ha god formell kompetanse på evidensbaserte tiltak for barn med spesielle behov. Videre er gode samsamlingsferdigheter viktig og du må sette pris på å arbeide i et hektisk og endringsvillig fagmiljø. Ryddighet er en dyd.

Vi forventer at du bidrar til et godt arbeidsmiljø med godt humør, «stå-på vilje» og evne til å videreutvikle SPT sammen med oss. God muntlig og skriftlig fremstillingsevne på norsk vil bli vektlagt.

Ski kommune og SPT tilbyr

- Trivelege kollegaer
- Gode utviklingsmuligheter i et engasjerende og utviklingsorientert fagmiljø
- Tett kontakt med SPTs samarbeidspartnere
- Veiførsordninger og et godt arbeidsmiljø
- Gode pensjonsrettigheter

Lønn etter avtale, i henhold til HTA og kommunens lønnsstruktur og tilfredelse senest 01.08.2013

Kontaktperson:

Avdelingsleder for skole- og barnehageavdelingen
Janne Roven (tlf. 95 16 85 64) eller
Virksomhetsleder for Pedagogisk virksomhet
Arnfinn Almås (tlf. 92 02 20 92).

Søknadsfrist: 05.04.2013

Saksnr: 13/600

Søknad m/ CV sendes fortrinnsvis elektronisk på **www.ski.no** under ledige stillinger.

Attester, vitnemål og en anonymisert sakkyndig vurdering tas med til et evt. intervju.



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

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

Tegn abonnement nå!

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

Kr 450,- for ordinært abonnement.

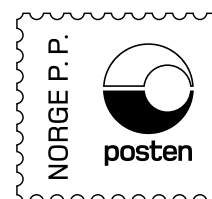
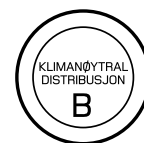
Du kan bruke epost: redaksjonen@spesialpedagogikk.no

Spesialpedagogikks nettsider:

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



www.spesialpedagogikk.no



bidragsytere: **Iselin Hansen** er adjunkt med opprykk, arbeider som lærer i Voss kommune og studerer «Synsnevrologi og synspedagogisk metode» ved Høgskolen i Bergen. Har også nylig startet foretaket Syn & Opplæring på Voss, hvor satsningsområde i første omgang er synskartlegging av elever i grunnskolen med lese- og skrivevansker og førskolebarn/adferdsavvik. **Hilde Havsjømoen** er seksjonsleder i Statped sørøst, fagavdeling syn. **Randi Kvåle** er seniorrådgiver Statped Sørøst, fagavdeling syn. **Eldar Taraldsen** er utdannet politi og allmennlærer og har master i pedagogikk. Han underviser i pedagogikk (spesialpedagogikk) ved Høgskolen i Nord-Trøndelag og har skrevet flere lærebøker i pedagogisk filosofi. **Vigdis Hegg** er barnevernspedagog og cand.paed.spec. Hun har erfaring fra arbeid i barnehage, skole, spesialskole, barne- og ungdomspsykiatri, barneverninstitusjoner og PPT. **Terje Bjelland** er psykologspesialist med spesialisering i klinisk nevropsykologi. Han har tidligere jobbet med både barn og voksne, hovedsakelig med utredninger, terapi og veiledning blant annet ved Sørlandet kompetansesenter overfor barn og unge med svært ulike lærevansker, bl.a. med Downs syndrom, ADHD, FAS mm. **Kirsten Ruud** er førskolelærer med master i spesialpedagogikk. Hun arbeider nå som seniorrådgiver ved Statped sørøst, avdeling Kristiansand. **Roy Gundersen** er cand.polit. og spesialist i pedagogisk-psykologisk rådgivning. Han arbeider som pp-rådgiver ved Kristiansand PPT. Han har tidligere skrevet flere artikler i Spesialpedagogikk og andre tidsskrifter. **Hanne Marie Høybråten Sigstad** har forsket på mestring og livskvalitet hos utsatte grupper, mennesker med sjeldne diagnoser, samt tidlig forebygging og identifisering av psykososial risiko hos små barn. Hun er medlem av forskergruppen Læring, mestring og livskvalitet ved Institutt for Spesialpedagogikk.

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

«Med hjerte i halsen»: Brit Gording har skrevet en artikkel om hvordan traume kan påvirke elevers skolefungering. *Trening av foreldre i atferdsendring av egne barn:* John H. Stamnes og Arne Bjørnseth Moes artikkel bygger på en undersøkelse og evaluering fra en gruppe foreldre som har gjennomført Webster-Strattons familieprogram. *Implementering av De utrolige årenes skole- og barnehageprogram:* Anne Merete Heggland og Sturla Fossum har undersøkt om hele eller deler av programmet også blir brukt to år etter deltagelse i treningen. *Intensjoner for tidlig innsats – uttrykt eller utelatt i utdanningspolitiske dokumenter?:* Sven Nilsen og Halvor Bjørnsrud har skrevet en forskningsartikkel der de har gjort en analyse av utdanningsreformer fra 1970-årene og fram til i dag.