

02 spesialpedagogikk

2015 årsabonnement kr 450,-

04 Lærere får hjelp i klasserommet 18 Psykisk helse, normalitet og angst
24 I spesialpedagogikkens grenseland 30 En framtid for TEACHH



Diagnoser og normal variasjon



Ellen B. Ruud

Det å trekke en skarp grense mellom når det er riktig å sette en diagnose når det gjelder psykososial fungering og hva man må regne som en normal menneskelig variasjon i en befolkning, er ikke så enkelt. Når det gjelder barn og unge, er dette ekstra utfordrende fordi de jo er i stadig utvikling. Ulike fagprofesjoner og andre kan også være uenige om for- deler og ulemper ved diagnostisering. I tillegg kan fagpersoner komme til ulike konklusjoner når de ut fra sitt faglige skjønn kartlegger det enkelte barn og det miljøet de ferdes i.

Hvis man benytter et kategorisk prinsipp ved diagnostisering, vil individet enten defineres som «syk» eller «frisk», og det vil finnes nokså klare kriterier for når man lander på den ene konklusjonen framfor den andre. Lite tyder imidlertid på at et slikt prinsipp har stor gyldighet i hverdagen. Mange har derfor nå begynt å argumentere for en alternativ, dimensjonal diagnostikk som på mer presist og nyansert vis skal beskrive vanskebildet til den personen man utreder.

Kirsten Flaten argumenterer i sin artikkel i dette nummeret av Spesialpedagogikk, for at man også må lære å verdsette den ulikheten som finnes i enhver befolkning. Hun trekker f.eks. frem at det finnes barn som er mer sensitive enn andre og tåler mindre stress, og noen barn er mer stille og sjenerte enn andre. Hun advarer mot å patologisere en slik atferd og gi det merkelapper eller diagnoser som f.eks. sosial angst, fordi det kan være en helt naturlig variasjon av ulike personlighetstyper som finnes i en enhver befolkning.

Når det er sagt, minner hun likevel om at man også i disse tilfellene må hjelpe barn som strever slik at det får en bedre hverdag i sitt miljø. Lydhøre voksne må dessuten være på vakt og forsøke å skille mellom hva som er normal variasjon av personlighetstyper og i de tilfellene der det trengs mer omfattende hjelp. I det førstnevnte tilfellet kan man imidlertid berolige barnet med at deres væremåte ikke er unormal. Det å redusere bruken av stigmatiserende diagnostiske merkelapper og heller benytte en mer presis og nyansert beskrivelse av den enkelte persons opplevelse og atferd, kan gjøre det enklere å tilpasse tiltakene bedre.

Fordelene ved det å ha klare kategoriske diagnoser er selvfølgelig at det kan gjøre det lettere å kommunisere på tvers av fagprofesjonene fordi kategoriene/diagnosene kjennes igjen og brukes av flere. Man har således et felles språk og bakgrunnsforståelse for hva man har med å gjøre. En annen fordel er at en diagnose i mange tilfeller kan utløse helt nødvendige ressurser og hjelpe- tiltak som man kanskje ikke vil få uten en diagnose.

Likevel tyder all klinisk praksis på at psykiske vansker er dimensjonale av natur, ikke kategoriske, og diagnostikken bør derfor være tilsvarende. I tillegg til å diagnostisere barnet er det også vel så viktig å diagnostisere det miljøet barnet ferdes i.

Ellen B. Ruud

Ellen Birgitte Ruud

Utgiver

Utdanningsforbundet

Redaktør

Ellen B. Ruud
ellen@spesialpedagogikk.no

Markedskonsulent

Hilde Aalborg
ha@utdanningsnytt.no

Design

Tank Design AS

Trykk

07 Gruppen AS

Spesialpedagogikk

Hausmannsgt. 17, Oslo
Postboks 9191 Grønland
0134 Oslo
Telefon 24 14 20 00
redaksjonen@spesial-
pedagogikk.no
www.spesialpedagogikk.no

Annonser

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

Abonnement og løssalg

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

Utgivelse

8 nr pr år

Gj.sn. opplag 7740 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 under- visningsvirksomhet».

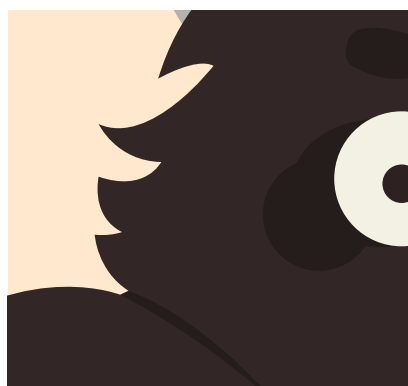
Forside: Thinkstockphoto
Årgang
ISSN 0332-8457





Det er elevens situasjon og samspillet i klassen, mer enn hans egenskaper som er i fokus.

artikkel side 4



... enten det kalles angst eller sensitiv, kan det gjøre hverdagen vanskelig for et barn ...

artikkel side 18

04 **Lærere får hjelp i klasserommet – Lokalt utviklingsarbeid for inkludering og utvikling av læringsmiljø**

Svein Nergaard og Nina Grini

13 **Sannheten leker gjemsel** Eldar Taraldsen

16 **Dragrace mot fremtiden**

Stian Moan Folde

18 **Psykisk helse, normalitet og angst**

Kirsten Flaten

24 **I spesialpedagogikkens grenseland**

Ivar Morken og Monica Dalen

30 **En framtid for TEACCH**

Veerle Garrels

36 **Det mest grunnleggende faget – for å forstå det å være menneske**

Rikke Gürgens Gjærum, Anna Songe-Møller, Karin Brunvatne Bjerkestrand, Gunnhild Brønne Bjørnstad

38 **Utdanning, arbeid og helse blant menn med Klinefelters syndrom og andre mannlige kjønnskromosomavvik**

48 **Bokmelding**

52 **Nye bøker**

53 **Kunngjøringer**

54 **Annonser**



Lærere får hjelp i klasserommet

– Lokalt utviklingsarbeid for inkludering og utvikling av læringsmiljø

Denne artikkelen omhandler det lokale utviklingsarbeidet som foregår i mange kommuner. Målet med dette arbeidet er å etablere og utvikle nye måter å hjelpe skolene med å gi et forsvarlig opplæringstilbud til elever som utfordrer.



Svein Erik Nergaard er universitetslektor ved Læringsmiljøsenteret, Universitetet i Stavanger.



Nina Grini er universitetslektor ved Læringsmiljøsenteret, Universitetet i Stavanger.

Fastlåste situasjoner i klasserommene kan få skoler til å ønske å ta elever ut av vanlig undervisning og gi dem et segregert tilbud i en mindre gruppe. For å unngå dette satser nå flere kommuner på en ny type fleksible tiltak som etableres på kommunalt nivå. Ny kunnskap om læringsmiljøets betydning og en økende bevissthet om skoleeiers ansvar og oppgaver kan være noe av bakgrunnen for denne utviklingen.

Utviklingsarbeidet som det her refereres til er, lite omtalt og kjent ut over de lokale sammenhengene det foregår i. Det etableres team på kommunenivå som driver tiltak som er kjennetegnet av fleksibilitet og mobilitet. I praksis skjer dette ved at innsatsen settes inn i elevenes klasserom heller enn at eleven får et opplæringstilbud et annet sted. Teamene kommer inn der hvor problemene er fastlåst eller er i ferd med å bli store og skolene trenger faglig assis-

tanse fra eksterne ressurspersoner. Forebygging og verdien av tidlig intervensjon er viktige perspektiver i arbeidet. En del av tiltakene har en egen base, men elevene er bare unntaksvis der i korte perioder, for eksempel i akutte krisesituasjoner for å gi mulighet for en ny og godt forberedt start.

Betegnelsen på disse tiltakene varierer, men flere av dem omtales som ambulerende team. Utadrettete tjenester blir også brukt når tiltaksutviklingen har utgangspunkt i eksisterende tiltak som for eksempel alternative skoler med faste segregerte grupper. I den videre teksten omtales tiltakene som *ambulerende team* selv om betegnelsen altså kan variere lokalt.

Ambulerende team som lokale kompetansemiljø

Ideen om alternative skoler som lokale kompetansesentra ble lansert for mer enn 20 år siden i en rapport fra Barnevernets utviklingssenter (Sørli, 1991). Utviklingen

Det er elevens situasjon og samspillet i klassen, mer enn hans egenskaper, som er i fokus.

av ambulerende team kan forstås som en videreutvikling av denne ideen. Noen av dagens ambulerende team har sitt utspring nettopp i veietablerte alternative skoler, mens andre er resultat av kommunal målrettet satsing på styrking av grunnskoletilbudet (Jahnsen & Grini 2013). I flere kommuner som vi har kontakt med, har utgangspunktet vært et politisk vedtak om å etablere eller videreutvikle en base for elever som viser alvorlig problematferd. Kommunen har satt i gang utredningsarbeid for å planlegge og begrunne tiltak. Dette arbeidet har så resultert i at man på faglig grunnlag har lagt sterke føringer for at det vanligvis er en dårlig strategi å fjerne eleven fra det miljøet han naturlig hører til. Ikke minst vil en tiltaksmodell som ensidig tar sikte på å fjerne de vanskeligste elevene, bidra lite til utvikling av læringsmiljøet i den vanlige skolen. Dessuten vil et slikt tilbud heller føre til økt etterspørsel enn at behovet reduseres. På dette grunnlaget har det isteden blitt utviklet tiltak som ambulerende team.

De som er ansatt i tiltakene, arbeider systemrettet og ofte ut fra systemteori. De legger hovedvekt på å møte elever og lærere i den konteksten hvor problemene har oppstått, og de arbeider systematisk med å identifisere og møte faktorer som opprettholder problemene. Tilnærmingen har oftest et relasjonelt utgangspunkt, og det blir lagt stor vekt på å se eleven i den konteksten som vedkommende befinner seg. Det er elevens situasjon og samspillet i klassen, mer enn hans egenskaper, som er i fokus. Vi kan forstå utviklingen av ambulerende team som et resultat av at skolene begynner å ta i bruk nyere kunnskap om læringsmiljøets betydning for elevenes atferd og læringsresultater.

Kartlegging av tiltak

Læringsmiljøseneteret gjennomførte i 2013–14 en undersøkelse om ambulerende team i Norge. I første omgang rettet undersøkelsen seg mot skoleadministrasjonsnivået i kommunene siden tiltakene organiseres på kommunalt nivå. Erfaringsmessig må antall skoler være av en viss størrelse for at det er grunnlag for å etablere slike tiltak. Vi valgte derfor å gjøre en avgrensning mot kommuner med færre enn 3000 innbyggere. Dette resulterte i en populasjon på 273 kommuner. Informantene ble spurt om de hadde slike tiltak i egen kommune ut fra følgende definisjon:

- Teamet jobber for å utvikle læringsmiljøet i skolen.
- Teamet jobber for å redusere og forebygge problematferd.
- Teamet arbeider på kommunalt nivå, det vil si mot flere skoler. Det kan være organisert fra én skole.
- Teamet veileder skoler og lærere i situasjoner hvor elever viser problematferd.
- Teamet jobber for å hindre at elever blir fjernet fra det miljøet han naturlig hører til.
- Teamet kan i korte perioder ta elever ut av den klassen/skolen i egne grupper.
- Teamet er en faglig og administrativ enhet (kan være en egen avdeling under for eksempel PPT)

200 kommuner svarte på undersøkelsen, og 41 kommuner bekreftet i første omgang at de har tiltak som går inn under vår definisjon. Svarprosenten i undersøkelsen er dermed tilfredsstillende på 73 prosent. Tiltakene finnes først og fremst der det er størst befolkningskonsentrasjon; på Østlandet og i de større byene langs kysten opp til Trondheim. Nord for Trondheim er det registrert kun 4 tiltak.

Tiltakene fikk så tilsendt et spørreskjema og en frankert svarkonvolutt. Listen med oversikt over tiltakene ble justert etter ny tilbakemelding. Noen av tiltakene viste seg likevel ikke å oppfylle kriteriene. I tillegg var det 2 tilfeller hvor flere kommuner samarbeidet om ett tiltak. 35 tiltak sto igjen som den reelle populasjonen, og av disse fikk vi svar fra 28, det vil si 80 prosent.

Det ble innhentet bakgrunnsopplysninger om tiltaket, som for eksempel etableringsår og organisering. Videre inneholdt undersøkelsen spørsmål om arbeidsmåter, samarbeidsforhold og ansattes utdanning og praksis. Informantene ble også bedt om å vurdere ulike utsagn etter kategoriene helt enig, litt enig, litt uenig eller helt uenig. Hovedtrekk i resultatene fra undersøkelsen vil bli presentert og drøftet i denne artikkelen. For en mer inngående beskrivelse av resultater og metode vil det bli utarbeidet en rapport som vil bli publisert i rapportserien til Universitetet i Stavanger. (Nergaard & Grini, 2015)

Hvem arbeider i tiltakene?

I de 28 tiltakene som svarte på vår undersøkelse, er det 118 ansatte som er beskrevet med hensyn til kjønn, alder og utdanningsnivå. Det er 54 prosent kvinner og 46 prosent menn som arbeider i tiltakene. Denne kjønnsfordelingen er omtrent som i ungdomsskolen generelt, mens det er flere menn i tiltakene enn på mellomtrinnet og småskoletrinnet i grunnskolen generelt. Med hensyn til alder skiller ansatte i tiltakene seg noe fra gjennomsnittet i grunnskolen ved at det er flere mellom 35–44 år og færre under 34 år. Det er imidlertid bare noen få som er under 30 år som arbeider i teamene.

Med utgangspunkt i vår kjennskap til feltet og ut fra funn i denne undersøkelsen er det dekning for å si at ambulerende team ofte er relativt sterke fagmiljøer. Utdanningsnivået blant de ansatte i teamene er høyere enn i grunnskolen generelt. 64 prosent har lærerutdanning med tilleggsutdanning eller master knyttet til områdene psykologi, pedagogikk eller sosiologi. Bare 13 prosent er lærere uten tilleggsutdanning. 9 av de 118 ansatte har førskolelærerutdanning, og 8 er sykepleiere eller vernepleiere. 14 ansatte har utdanning som barnevernspedagog, sosionom eller barne- og ungdomsarbeider.

Vi ser at teamene har en tendens til å ansette likemenn. I 17 av tiltakene har de ansatte pedagogisk utdanning fra universitet eller høyskole. I 11 tiltak finner vi andre faggrupper representert. I de tiltakene der det finnes andre yrkesgrupper enn lærere, ser vi en tendens til at det finnes flere som har annen bakgrunn enn lærerutdanning. I tillegg til relativt høyt utdanningsnivå på de ansatte i tiltakene, kan vi ut fra beskrivelsene av arbeidserfaring se at de har lang erfaring fra skole eller fra annet arbeid med barn og unge. Den lave andelen ansatte under 30 år understreker også dette.

Høyt utdanningsnivå og solid praksis kan vi se på som gode forutsetninger for å få innpass og ha legitimitet for å arbeide sammen med lærerne på skolene. I neste omgang kan dette selvsagt også betraktes som en vesentlig del av forklaringen på at informantene mener at innsatsen gir resultater og skaper synlige forskjeller i klasserommene. En slik praksis står i sterk kontrast til det som noen har beskrevet som en vanlig situasjon i skolen; uerfarne lærere

eller ufaglærte assistenter får oppgaven med å ta seg av de mest utfordrende elevene (Nordahl & Hausstätter, 2009). Manglende kompetanse har vært en generell kritikk av skolenes tiltak mot problematferd og av spesialundervisningen på dette feltet. Det har blitt påpekt at skolene ikke har utnyttet sine ressurser på best mulig måte.

Plassering i den kommunale organisasjonen

36 prosent av tiltakene beskriver sin plassering i den kommunale organisasjonen som en enhet med egen leder på linje med skolene. 14 prosent av tiltakene ligger plassert i den kommunale organisasjonen direkte under en grunnskole med rektor som leder, men har altså flere skoler i kommunen i sin målgruppe.

Rektorgruppa i en kommune vil være sentral i arbeidet med å utvikle tiltakenes integritet og adgang til klasserommene. Det kan derfor hevdes at måten tiltaket er organisert på i den kommunale organisasjonen, kan være viktig for den lokale forståelsen og prioriteringen av tiltaket. Det vil imidlertid også kunne være andre lokale hensyn som personavhengighet, egnete lokaler osv. som ligger til grunn.

En tredel av de ambulerende teamene er organisert som en del av PPT eller parallelt i organisasjonen med felles leder. Kravet i definisjonen av ambulerende team om at «Teamet er en faglig og administrativ enhet (kan være en egen avdeling under for eksempel PPT),» gjør at der hvor PPT arbeider på denne måten, men ikke har etablert noen egen enhet, ikke blir fanget opp av denne kartleggingen.

Spørsmålet om PPTs arbeid som organisasjons- og systemutviklere i tillegg til sakkyndighetsarbeidet, er på dagsorden både nasjonalt og lokalt. Med økende forståelse for læringsmiljøets betydning er det et stadig større fokus på at PPT også må arbeide mer effektivt forebyggende (Meld. St. 18 (2010–11)). På bakgrunn av dette kan man forstå framveksten av slike tiltak som lokale løsninger på hvordan PPT kan arbeide mer systemrettet både med konkrete saker og i forebyggende arbeid.

I noen kommuner har PPT i lang tid arbeidet sammen med lærerne i klasserommet, men PPTs tradisjon og kompetanse for å arbeide slik varierer (Hundstad, Strøm & Strømsvik, 2013). PPTs arbeid i klasserommet kan i stor

grad ligne det arbeidet som ambulerende team gjør. Ved etablering av ambulerende team vil det likevel ofte ligge en bevisst satsing fra skoleeiernivået. Denne forskjellen i organisering kan være viktig i et langsiktig og forebyggende perspektiv, selv om det som skjer i det enkelte klasserom, kan være nokså likt. Gjennom skoleeiers initiativ og engasjement for tiltaksetablering vil blant annet skoleledelsen på den enkelte skole naturlig bli trukket med i arbeidet som en del av en større langsiktig satsing på lokalt pedagogisk utviklingsarbeid. Dette kan være avgjørende for å lykkes med målrettet kvalitetsutviklingsarbeid (Jøsendal, Langfeldt & Roald, 2012). Som kommunal innovasjonsstrategi kan derfor etablering av ambulerende team ha større kraft og sjanse til å bidra til varige endringer og bedre læringsmiljø i skolen.

I omtrent en femdel av kommunene er tiltakene organisert sammen med kommunens hjelpetjenester på en annen måte enn sammen med PPT. En slik organisering kan man forstå som et uttrykk for at samarbeid med barnevern og arbeid med tunge enkeltsaker er mest i fokus. I kommuner som velger denne organiseringen, kan derfor forebyggende og generelle siktemål med arbeidet komme mer i bakgrunnen. Men det er ikke nødvendigvis en slik sammenheng.

Samarbeid med PPT

Relasjonen mellom ambulerende team og PP-tjenesten i ulike kommuner varierer fra tett og nært samarbeid til nærmest ingen kontakt. Generelt ser vi at de kommunene hvor samarbeidet fungerer godt, har store fordeler når det gjelder å oppnå resultater og skape utvikling for tiltakene.

Over 70 prosent av tiltakene er litt eller helt enig i et utsagn om at de samarbeider med PPT i de fleste saker, og bare 7 prosent er helt uenige i dette. Omtrent 4 av 5 team bekrefter at de alltid avklarer med PPT om de også arbeider eller har arbeidet med saken. Dette tyder på at kommunikasjonen og samarbeidet med PPT er relativt godt i de aller fleste tilfeller. Siden ambulerende team pr. definisjon er organisert på kommunalt nivå, er dette ikke uventet. Dessuten er omtrent en tredel av teamene organisert som en del av PPT eller parallelt i organisasjonen med felles leder.

Svarene på vår undersøkelse gir ikke noen opplysninger om hvor omfattende og nært dette samarbeidet er. Det er selvsagt viktig for utvikling av både skolene, skoleorganisasjonen samlet i en kommune og PPT at det er ryddighet mellom ulike hjelpeinstanser. Samarbeidet mellom alternative skoletiltak og PPT har vært mangelfullt i mange kommuner, men har utviklet seg i positiv retning (Jahnsen, Nergaard & Grini, 2011).

41 prosent av tiltakene er enig i en påstand om at det kan være litt tilfeldig om det er teamet eller PPT som arbeider med en sak, mens 44 prosent er helt uenige i en slik påstand. Dette kan tyde på at tilmeldingsprosedyrene er ulike. Der organiseringen og samarbeidet med PPT er tett og nært, vil det være lettere å avklare arbeidsoppgavene mellom PPT og team. Det kan være et uttrykk for svakhet at det blir vurdert som tilfeldig hvilken instans som arbeider med en sak, men det er ikke nødvendigvis slik. I de tilfeller hvor PPT arbeider systemorientert og med oppfølging av sakene ute i skolen, kan det også hende at deler av PPTs arbeid og arbeid utført av teamene vurderes som nokså likt.

Beskrivelse av arbeid med saker

Nesten alle informantene er enige om at det er lav terskel for å få hjelp fra teamet. Slik vi kjenner dette fra praksisfeltet, er «lav terskel» først og fremst et uttrykk for lite byråkrati og kort responstid. Teamene fremstår som handlingsorienterte og med strategier for å hjelpe lærerne med de utfordringene de står overfor i klasserommet. Henvendelser til teamet går svært ofte gjennom rektor, og hun er i de langt fleste tilfeller både informert om og involvert i arbeidet. Vi kan forstå en slik praksis på bakgrunn av et perspektiv som ønsker å sette utfordringene inn i en kontekstuell sammenheng. Ledelsens innsikt og deltakelse blir da viktig i arbeid med utfordringer i det enkelte klasserom. Rektors involvering kan også forstås som uttrykk for at en skole prioriterer denne type arbeid.

De som arbeider i det enkelte team, mener at de i stor grad har et klart definert felles faglig ståsted for sitt arbeid og i tillegg er de godt faglig samkjørte og gjennomfører arbeidet på samme måte. Dette kan tyde på en stor grad av felles fagkunnskap, faglig bevissthet og felles strategier

Betegnelsen på disse tiltakene varierer, men flere av dem omtales som ambulerende team.

og metoder i arbeidet. I forskningsbasert kunnskap vil man finne støtte for at problemrettet pedagogisk arbeid som kan karakteriseres på denne måten, har muligheter for å oppnå gode resultater (Sørli & Torsheim, 2011).

Når det gjelder spørsmålet om hva som er utgangspunktet for arbeidet til teamene, svarer mer enn 70 prosent av informantene at de er helt eller litt enige i at de arbeider mest med saker som har utgangspunkt i enkeltelever. Bare 7 prosent svarer at de er helt enige i at de arbeider mest med saker som har utgangspunkt i klasser eller grupper, mens 29 prosent er litt enige. Det er altså en klar overvekt av saker som starter med fokus på situasjonen til en enkelt elev. Dette behøver i seg selv ikke å være uttrykk for at teamene arbeider med et tradisjonelt individfokus. Teamene er opprettet for å møte aktuelle utfordringer i klasserommene og skolene selv kan beskrive dette som saker som omhandler enkeltelever. Men bare 14 prosent av tiltakene er helt enig i en påstand om at elever ofte blir tatt ut av den ordinære opplæringa i forbindelse med arbeidet, og mer enn halvparten er helt uenige. Dette kan vi forstå som at teamenes arbeid i klassen bygger på et annet perspektiv enn at det ensidig er elevens atferd som defineres som utfordringen. Da ville en del av løsningen i større grad ha vært at elevene ble tatt ut av klassen i forbindelse med arbeidet.

Ut av klassen?

17 tiltak oppgir at de ikke har egne lokaler hvor elever i korte perioder kan få hele eller deler av opplæringstilbudet sitt, mens 11 tiltak har slike lokaler. Her kan det altså være en del av arbeidsmåten at elever for en periode blir tatt helt eller delvis ut av den ordinære opplæringa. Vi kan tenke oss at arbeidet starter i en konfliktfylt og vanskelig situasjon i klassen. Første merkbare tiltak er at en eller flere av elevene som er i sentrum for konfliktene, ikke lenger er daglig i klassen. En umiddelbar effekt av dette vil antakelig være at lærere og elever opplever færre konflikter i læringssituasjonen. Spørsmålet blir da hvordan det er å få tilbakeført elevene til den opprinnelige klassen. Omtrent en tredel av tiltakene er uenig i en påstand om at disse elevene er vanskelig å få fullt tilbakeført. Det er også omtrent en tredel som er uenige i en påstand om at noen elever ikke kan tilbakeføres i det hele tatt.

Det mest interessante ved disse vurderingene er kanskje at såpass mange hevder at alle elever kan tilbakeføres og at det ikke er vanskelig. Hva kan ligge bak at man ikke opplever dette som et problem? En tilnærming som er grunnleggende inkluderende og løsningsorientert kan være en del av svaret. I en situasjon hvor en lærer ber om ekstern hjelp til store problemer i egen undervisning, er det nærliggende å tro at det lett utvikles et press om at en eller flere elever skal flyttes fra klassen. Når en del av tiltaket innebærer at eleven faktisk er ute av klassen, vil et slikt press ofte øke fordi man merker en umiddelbar bedring i situasjonen når eleven ikke er i klassen. Det vil derfor være avgjørende at premissene og målet for arbeidet er klart for alle parter helt fra begynnelsen.

Samarbeid med lærere

Informantene har vurdert utsagn som omhandler hvordan de konkret samarbeider med lærerne. Den vanligste arbeidsmåten er at teamene er til stede i klasserommet for å observere, og at mange også går inn i undervisningssituasjonen sammen med lærerne. Flere team opplyser om at de i praksis ikke kan skille det å være observatør og deltaker i klassen. Dette skiller arbeidsmåten klart fra hvordan PPT vanligvis er til stede for å gjøre observasjoner som blir bearbeidet i etterkant. Gjennom sin tilstedeværelse og deltakelse i klassen får teamene kunnskap om og direkte erfaring med de sosiale prosessene som foregår i gruppa. I et systemorientert perspektiv kan dette gi et godt grunnlag for å sette virksomme tiltak for endring ut i livet.

Når noen «fremmede» kommer inn i et sosialt system som en skoleklasse, blir det selvsagt helt avgjørende hvordan man lykkes med å bygge relasjoner og kommunisere med aktørene. Læreren må ha tillit og oppleve deltakelsen som nyttig for seg. Det er en krevende oppgave å intervenere i et sosialt system som en klasse på denne måten, men gjort på en riktig måte kan det samtidig være en effektiv strategi for å skape endring.

Det er også noen team som oppgir at de sjelden eller aldri er til stede i klasserommet selv om de har veiledning/rådgivning med lærerne som vanlig arbeidsmåte. Omtrent en femdel av teamene oppgir dette som sin vanlige tilnærming. Dette illustrerer at selv om det er mange likhets-

... det er lav terskel for å få hjelp fra teamet.

trekk mellom teamene, er det også viktige forskjeller. Det er ikke noe grunnlag for å hevde at teamene som arbeider på denne måten, oppnår dårligere resultater, da dette er forhold som denne kartleggingen ikke gir noe svar på.

Om resultater av arbeidet

Over 90 prosent av tiltakene er enig i en påstand om at teamet lykkes i stor grad med å forhindre at elever flyttes ut av klassen. Selv om slik egenvurdering av resultater har klare svakheter, kan vi likevel med rimelig sikkerhet gå ut fra at teamene har gode resultater i arbeidet. Målet på suksess ved at elever ikke blir flyttet ut av klassen er et konkret og målbart resultat. Hvis vi først godtar at det er riktig at elever i stor grad forhindres i å bli flyttet ut av klassen, er det vanskelig å tenke seg at dette skjer uten at det også skjer positive endringer i elevens og lærerens situasjon.

Over halvparten av teamene mener at lærerne gjennom arbeid med saker ofte endrer sin måte å drive undervisning på, og 10 prosent mener at de alltid gjør det. Snaut en tredel mener at de gjør det noen ganger. Ved å spørre på denne måten får vi et annet uttrykk for egenrapporterte resultater. Også her må vi være forsiktige med å trekke sikre slutninger, men også dette resultatet kan tyde på at man lykkes bra med å skape endring i vanskelige situasjoner i opplæringen.

De aller fleste teamene mener at skolene ikke viser stor skepsis til å få bistand. Det ville ikke være urimelig å tenke seg at mange lærere opplevde det utfordrende og kanskje truende å få noen utenforstående inn i krevende undervisningssituasjoner. Men resultatet her tyder ikke på at det er slik. En del av forklaringen kan ligge i prosedyren for å søke hjelp hos teamet. Lærerne må selv aktivt ønske hjelp for å få det. Dette kan være et viktig suksesskriterium for arbeidet. I en systemorientert tilnærming vil aktørenes kapasitet, motivasjon og vilje til å endre egen atferd være en viktig forutsetning for å skape endring. Vi finner en parallell i skoleutviklingsarbeid generelt; det er på de endringsvillige og motiverte skolene, de som har størst organisasjonskapasitet, det er lettest å skape utvikling og varige endringer. (Jøsendal, Langfeldt og Roald 2012)

Viktigste suksessfaktorer

Tiltakene beskriver de tre viktigste suksessfaktorene for teamets arbeid nokså variert. Vi kan likevel klart finne noen forhold som går igjen hos mange av tiltakene. Høy fagkompetanse hos de ansatte fremstår som viktig, sammen med felles forståelse og helhetlig arbeid i teamet. Videre blir det lagt vekt på at teamene er gode til å skape positive samarbeidsrelasjoner. Mange er også opptatt av at tiltakene har lite byråkrati og kort responstid. Noen mener at en viktig suksessfaktor er at de tilbringer nesten all tid sammen med læreren i klasserommet, mens andre legger vekt på at de følger en bestemt veiledningsmetodikk når de arbeider ute i skolene. Det er rimelig å forstå ulikheten i beskrivelsen av suksessfaktorer som et uttrykk for at teamene reelt er ulike og arbeider på forskjellige måter.

Forståelse av framveksten av tiltak

Et viktig utviklingstrekk i grunnskolen er at elevene viser mindre problematferd, bråk og uro i timene nå enn tidligere (Kjærnsli & Olsen, 2013). Resultatene fra Pisaundersøkelsen 2012 viser klar nedgang fra 2003. Noe av forklaringen på denne utviklingen kan være at skolene har utviklet og benytter gode tiltak og er blitt flinkere til å forebygge. Vi kan forstå utvikling og etablering av ambulerende team i en slik sammenheng.

Som man kunne forvente, ser vi en klar tendens til at mange tiltak har blitt etablert relativt nylig; 17 av de 28 tiltakene som svarte, er etablert etter 2008, mens bare 4 var etablert før 2002. 7 av de eksisterende tiltakene ble etablert i perioden 2002–2007. Tiltak som eventuelt har blitt nedlagt, er ikke registrert i denne oversikten, men det er ikke noe som tyder på at dette kan gjelde mange tiltak. I vår kontakt med praksisfeltet har vi ikke registrert noen slike nedleggelse.

Det er flere måter å forstå framveksten av denne tiltakstypen på. Først og fremst kan det forstås som en konsekvens av de siste tiårs kunnskapsutvikling og hvilke faglige perspektiver som preger kunnskapsformidlingen når det gjelder sentrale faktorer for elevers læring og atferd. Økende vektlegging av læringsmiljøets betydning er et tydelig utviklingstrekk over lang tid. Dette kommer til uttrykk i nasjonale skolemyndigheters kunnskapsbase og materiell

til skolesektoren (<http://www.udir.no/Laringsmiljo/>). På bakgrunn av dette kan man hevde at utviklingen av ambulerende team er en logisk konsekvens av at det utvikles og etableres kunnskap i kommunene om betydningen av faktorer i læringsmiljøet. En riktig strategi blir således å møte vanskelighetene der de oppstår, nemlig i klasserommet. En slik strategi kan ha to siktemål; å løse eller redusere de akutte problemene for de involverte, og å skape varige endringer i læringsmiljøet gjennom å tilføre ny kunnskap.

Den tradisjonelle tilnærmingen vil i mange tilfeller være å ha et relativt ensidig fokus på eleven. Når problemene har eskalert til et høyt nivå, er løsningen å fjerne eleven helt eller delvis fra klassen. En slik framgangsmåte vil bekrefte perspektivet at det er eleven som er problemet. Tiltakene som har vært forsøkt uten suksess, vil bli vurdert i lys av at problemene først løste seg når eleven ble fjernet. På denne måten vil erfaringen føre til lite læring og ny kunnskap for skolen, og i et forebyggingsperspektiv er lite eller ikke noe gjort og endret. Dessuten vil eleven lett bli stigmatisert og fratatt muligheter som skal finnes i skolens alminnelige fellesskap.

Etableringen av denne typen tiltak kan også settes i forbindelse med et sterkere fokus på skoleeierrollen og hvilke oppgaver og ansvar som ligger til den. I de siste årene har forskning på skoleutviklingsprosjekter i ulike sammenhenger vist betydningen av god og tydelig ledelse på alle nivå (Fullan, 2009; Ertesvåg, 2012). For å lykkes med kvalitets- og resultatforbedringsarbeid i skolene, må ledelsen også i kommunen stå tydelig fram og være tett på skolelederne. Økt fokus på forebygging og økt kompetanse i skoleeierleddet kan på denne måten være en del av årsaken til at man har etablert mobile team som jobber for å forbedre praksis i klasserommene. Ikke minst med utgangspunkt i kunnskap om læreren som den avgjørende faktoren i læringsmiljøet, kan vi forstå begrunnelser fra skoleeier om å arbeide på denne måten i skolene.

Vi kan også forstå framveksten av disse tiltakene delvis på bakgrunn av den faglige utviklingen innenfor den såkalte alternativ-skole-bevegelsen i Norge. Alternative skoler/opplæringstiltak er segregerte, små opplæringstiltak for elever som viser problematferd og dårlig motivasjon for den vanlige skolen. Tiltakene har en egen medlemsorga-

nisasjon, FAS (Fellesorganisasjonen for alternative skoler), som har engasjert seg i den fagpolitiske debatten i Norge. Styret i organisasjonen er aktivt og arrangerer jevnlig seminarer og møter på både lokalt og nasjonalt nivå.

På organisasjonens hjemmeside finner vi en artikkel om atferdsvansker og spesialskoler, publisert 30.01.2009, skrevet av Erlend Moen og Geir Mosand: «Vi i styret for fellesorganisasjonen for alternative skoler (FAS) vil ikke tilbake til et todelt skolesystem med det «normale» flertallet og de atferdsvanskelige i spesialskoler. Erfaringene fra land som har slike todelte systemer er at skolene for de atferdsvanskelige blir fylt opp.»

Mange av medlemstiltakene i FAS har lagt om hele eller deler av sin drift til å bli en tjeneste som arbeider ute i skolene istedenfor å ta imot elever i segregerte tilbud. Det finnes fortsatt mange segregerte tiltak, men det er et klart utviklingstrekk at elevene er stadig kortere del av sin undervisningstid i disse tiltakene (Jahnsen, Nergaard & Grini, 2011). En viktig årsak til dette er at mange alternative opplæringstiltak nå arbeider mer ute i skolene enn tidligere. Dessuten er kompetansebidraget fra ansatte i alternative opplæringstiltak mange steder vesentlig for å bygge opp tjenesten med mobile team lokalt.

Avsluttende kommentar

Resultater av undersøkelsen indikerer at det er en betydelig del av større norske kommuner som forsøker å arbeide systematisk for å forhindre at elever blir segregert. Organisering og utvikling av disse tiltakene kommer først og fremst av lokale initiativ, ikke som et resultat av føringer fra nasjonale myndigheter. Dette er kanskje en fordel; de blir tilpasset lokale behov og forhold, og de blir bedre forankret lokalt. En viktig forutsetning for at ambulerende team skal kunne lykkes, er at det er en grunnleggende forståelse for og ønske om disse tiltakene hos lederne i skolene.

I Norge har vi bred politisk enighet om at grunnskolen skal være en inkluderende skole. Ledere og lærere i skolen slutter i all hovedsak lojalt opp om dette prinsippet. Vi ser likevel at det i praksis oppstår situasjoner hvor noen stiller spørsmål om skolen faktisk er inkluderende for alle elever? Slike spørsmål må vi fortsette å stille. Samtidig må vi sti-

mulere og kvalitetssikre framveksten av denne typen nye tiltak. Det vil være en viktig oppgave å samle kunnskap om arbeidet, gi tiltakene anledning til å utveksle erfaringer og å utvikle kvalitetskriterier. Læringsmiljøseier vil arbeide for dette. Gjennom videre undersøkelser må man også beskrive kritiske faktorer og gi et forskningsmessig grunnlag for utvikling. Ikke minst vil det være viktig å formidle denne kunnskapen til skoleeiernivået på en måte som får kommunene til å ta den i bruk. Dette vil også kunne bidra til å utvikle og heve den generelle kvaliteten på læringsmiljøet i skolene.

REFERANSER

- ERTESVÅG, S.K.** (2012). *Leiing av endringsarbeid i skulen*. Oslo: Gyl-dendal Akademisk.
- HUNDSTAD, B.-C., STRØM, T. & STRØMSVIK, C.L.** (2013). *Kompetanse i PP-tjenesten – til de nye forventningene? Kartlegging av kompetansen i PP-tjenesten*. NF-rapport nr. 2. Bodø: Nordlandsforskning.
- JAHNSEN, H., NERGAARD, S. & FLAATTEN, S. V.** (2006). *I randsonen: Forekomst og organisering av smågruppetiltak for elever på ungdoms-trinnet som viser problematferd og lav skolemotivasjon*. Porsgrunn: Lille-gården kompetansesenter.
- JAHNSEN, H., NERGAARD, S., RAFAELSEN, F. & TVEIT, A.** (2009). *Den ene dagen*. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.
- JAHNSEN, H., NERGAARD, S. & GRINI, N.** (2011). *Er alle med? Smågruppetiltak for elever som viser problematferd og/eller lav skole-motivasjon. En kartlegging på 1. – 7. trinn i grunnskolen*. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.
- JØSENDAL, J.S., LANGFELDT, G. & ROALD, K.** (2012). *Skoleeier som kvalitetsutvikler. Hvordan kommuner og fylkeskommuner skaper gode læringsresultater*. Oslo: Kommuneforlaget.
- KJÆRNSLI, M. & OLSEN R.** (red). (2013) *Fortsatt en vei å gå. Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2012*. Oslo: Universitetsforlaget.
- MELD. ST 18** (2010–11). *Læring og fellesskap*.
- NERGAARD, S. & GRINI, N.** (2015). *Rapport om undersøkelse av ambu-lerende team* (Under arbeid). UiS Rapportserie.
- NORDAHL, T. & HAUSSTÅTTER, R.** (2009). *Spesialundervisningens for-utsetninger, innsatser og resultater. Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet*. Rapport nr. 2 fra prosjektet: Gjennomgang av spesialundervisning, evaluering av Kunnskapsløftet. Hamar: Høyskolen i Hedmark.
- SØRLIE, M.-A. & TORSHEIM, T.** (2011). Multilevel analysis of the rela-tionship between collective efficacy and problem behavior in school. *School Effectiveness and School Improvement*, 2, s. 175–191.
- SØRLIE, M.-A.** (1991). *Alternative skoler. Lokale kompetansesentra for utsatt ungdom. En utredning om alternative opplæringstiltak i Norge*. Oslo:

Lyst til å skrive i spesialpedagogikk?

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

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

Bruk adressen:
redaksjonen@spesialpedagogikk.no

Sannheten leker gjemsel

AV ELDAR TARALDSEN

Når jeg leser minneord etter folk jeg bare vet om, men ikke kjenner inngående, blir jeg ofte slått av at mine inntrykk av disse personene i beste fall var overfladiske. Minneordene forteller en historie som korrigerer mine fordommer og viser meg at det jeg observerte hos disse personer, var både uriktig og av og til feilaktig. Dette kan selvsagt ikke bare tilskrives personenes uttrykk eller mine observasjoner, men henger også sammen med mine fordommer som baseres på tidligere referanser og hva dette gir av assosiasjoner.

Når nære familiemedlemmer eller venner beskriver den avdøde i minneordene, opplever jeg at mine fordommer var feilaktige og mine dommer må justeres. Dette medfører at jeg lover meg selv at jeg neste gang ikke skal være så rask til å felle dommer over personer jeg ikke kjenner godt. Dette forhold forteller meg at det å bedømme andre personer er en vanskelig øvelse. I dette essayet skal vi se hva Martin Heidegger (1889–1976) og Hans-Georg Gadamer (1900–2002) mener om disse forhold, og belyse det med hensyn til pedagogisk arbeid i skolen. Hvordan kan vi som er pedagoger opparbeide en god dømmekraft når det gjelder våre møter med barn i skolen slik at vi kan felle riktige

dommer i ulike situasjoner?

På frontveggen ved Universitetet i Freiburg i Tyskland, hvor både Heidegger og Gadamer studerte og Heidegger var lærer og rektor, står det med store gullbokstaver: «DIE WAHRHEIT WIRD EVCH FREI MACHEN» - «sannheten vil sette dere fri». Nå vet jeg ikke om det var dette mottoet som gjorde at Heidegger og Gadamer benyttet en del av sin tid på å diskutere forhold som omhandler hvordan vi bør forholde oss for å finne «sannheten» i pedagogiske situasjoner. Uansett har jeg en anelse om at deres utlegninger rommer tanker som innenfor dagens pedagogiske virkelighet bør trekkes frem i lyset på nytt. Jeg har en tiltakende urolig følelse av at en del av den praksis som utøves, spesielt når det gjelder atferdsutfordringer i skolen, tilsier at tankene til disse filosofene bør ha økende berettigelse og gyldighet i dagens diskurs.

Elev med konsentrasjonsvansker, urolig elev og elev med atferdsproblemer. Dette er eksempler på benevelser som benyttes innenfor dagens skolediskurser. Den faglitteraturen som dominerer bildet og blir benyttet innenfor lærerutdanninger, har stadig oftere den samme tilnærmingen og benytter det samme språket. Ett eksempel er boken «Utenfor – elever

med atferdsutfordringer» av Ross Greene (utgitt i 2011). På forlagets hjemmeside står det følgende omtale av boken:

«I *Utenfor – elever med atferdsutfordringer* beskriver dr. Ross W. Greene et innsiktsfullt og praktisk alternativ. Med støtte i nevrovitenskapelig forskning presenterer han et nytt rammeverk for å forstå hvilke vansker barn med atferdsutfordringer har, og han forklarer hvorfor tradisjonell disiplin ikke håndterer disse vanskene på en effektiv måte. Han legger vekt på den revolusjonerende enkle og positive ideen om at barn gjør det bra hvis de kan, og argumenter på en overbevisende måte for at barn med atferdsutfordringer ikke er oppmerksomhetssøkende, manipulerende, grensetestende, trassige eller umotivererte, men at de ikke har utviklet ferdighetene de trenger for å oppføre seg akseptabelt. Og når voksne innser hva som er de virkelige årsakene til disse barnas vanskelige atferd, og lærer dem disse ferdighetene, i en mengde og i et tempo som barna kan håndtere, er resultatene forbløffende: Barna overvinne vanskene sine. Frustrasjonen som lærerne, foreldrene og klassekameratene føler, avtar. Og trivselen og læringen til alle elevene ivaretas».

Her slås det fast at barn med

atferdsutfordringer ikke har utviklet ferdighetene de trenger for å oppføre seg akseptabelt. Det er både underlig, oppsiktsvekkende og skremmende at et av Norges største forlag publiserer det som i beste fall kan karakteriseres som todimensjonal og fordomsfull tilnærming til atferdsutfordringer i skolen. Her blir atferdsutfordringer beskrevet som et problem, og i tillegg enda mere graverende som et problem som har sin opprinnelse og sitt feste i eleven. Selv om det ved første øyekast kanskje virker arrogant og utilbørlig å angripe utlegninger fra en mann med doktorgrad i psykiatri fra Harvard University, så er hans påstander så underlige sett i et pedagogisk lys at jeg velger å ta sjansen.

Gjennom det språket som mer og mer benyttes om atferdsutfordringer, slik som i eksemplet over, vokser det frem en forståelse av at barn med utfordrende atferd er noe som må dempes og bekjempes i skolen. Atferden i seg selv er ifølge Ross et problem, og i tillegg er det et resultat av manglende ferdigheter hos barnet. Begge disse beskrivelser er en objektivisering og en stigmatisering av barn med utfordrende atferd. Her er det før diskusjonen starter allerede fastslått at «*umotiverte elever*», «*trassige elever*» og «*grensetestende elever*» har en uønsket atferd som skolen bør fjerne. Dersom vi skal respektere elevene slik opplæringsloven krever i §1-1, må vi snu hele situasjonen på hodet og lytte til Heidegger og Gadamer's anbefalinger i disse situasjoner.

Barns og elevers atferd represen-

terer et uttrykk for noe bakenforliggende. Elevers atferd i seg selv er oftest en sunn og naturlig reaksjon på gode eller dårlige livsbetingelser. Ordet *respekt* kommer fra det latinske ordet *respectare* og betyr «å se om igjen». Heidegger og Gadamer tar oss med inn i diskusjoner som virkelig legger grunnlaget for å sette skolen i stand til å oppfylle dette kravet i opplæringsloven.

Hans-Georg Gadamer benytter hele andre del i sitt hovedverk fra 1960, «Sannhet og metode», til å diskutere hvordan vi kan finne sannheten innenfor åndsvitenskapene. Hans svar kan kort og litt uvørent oppsummeres med at sannheten bare kan finnes gjennom en kontinuerlig utvidelse av vår forståelse av de andre gjennom en famlende og ydmyk søken bak det som fremtrer i lyset; «Også når vi forstår uttrykk, ønsker vi ikke bare å oppnå en umiddelbar forståelse av det som ligger i uttrykket, men å få kjennskap til uttrykkets skjulte indre» (Gadamer, 2010, s. 297).

Her antyder Gadamer at det som uttrykkes, skjuler noe bakenforliggende. Når elever er trassige, så kan det være et uttrykk for tusenvis av skjulte sannheter. Dersom vi betegner trassig atferd som uønsket og umiddelbart forsøker å dempe eller fjerne denne uten videre undersøkelser, obstruerer vi dermed muligheten til å øke vår forståelse av den andre, av eleven. Dermed står vi i fare for å avskjære muligheten til å finne sannheten. I dette Gadamer'ske forståelsesregime blir all atferd som

et utgangspunkt betraktet som et symptom eller som et uttrykk for en sannhet som ligger gjemt for vår umiddelbare sansing. Dette tilsier at sannheten ligger et annet sted enn i det uttrykte. Derfor blir Ross sine utlegninger sammenlignet med Gadamer's mere søkende og ydmyke tilnærming ikke bare upedagogiske og uriktige, men faktisk også useiende og med en eim av disrespekt for de elever som gjennom sine uttrykk prøver å formidle den bakenforliggende sannhet.

Gadamer's lærer ved Universitetet i Freiburg og ved universitetet i Marburg, Martin Heidegger, diskuterer de samme forhold i sitt hovedverk «Væren og tid» fra 1926 (Heidegger, 2007). Heidegger benytter de greske ordene «*aletheia*» (uskjulhet) og «*lethe*» (skjulhet) for å belyse hvor «sannheten» om menneskelige forhold er å finne. Det som viser seg for oss, det uttrykte, den atferden elever i skolen har, er ifølge Heidegger oftere en «tildekking» enn en «tilsynekomst» av sannheten. Det som lyssettes, det våre sanser oppfatter, kan like gjerne lure oss i stedet for å opplyse oss. Vi kan si at sannheten leker gjemsel med oss; «Å være-sann (sannhet) innebærer å være-avdekkende» (Heidegger, 2007, s. 235). Det som ikke lyssettes, er i mørket utenfor våre sansers rekkevidde og kan bare avdekkes ved å lete i mørket. Denne leting i det skjulte (lethe) gjennom en hermeneutisk tilnærming der sannheten gradvis kan avdekkes gjennom en søken etter utvidet forståelse, er

ifølge Heidegger den eneste muligheten vi har til å finne sannheten om de andre, om elevene. Her ser vi igjen at det slik som hos Gadamer hevdes at den atferden vi observerer, ikke er den hele og fulle sannhet. Heidegger trekker det faktisk enda lenger da han hevder at det uttrykte, det som viser seg for oss, like gjerne kan lede oss bort fra sannheten. Aletheia var ifølge greske tenkere i antikken ikke sannheten, men det som muliggjør sannheten. Uttrykket kan i beste fall være døren inn til sannheten.

Når en elev bedriver antisosial atferd og lager uro i sitt skolemiljø, vil en praksis som sammenfaller med Ross Greenes holdninger og meninger, ikke engang starte noen bakenforliggende undersøkelser av det uttrykte. Når atferdsutfordringer blir beskrevet som atferd med årsak i manglende sosiale ferdigheter hos barnet, kan jeg forstå at det benyttes ordsammenstillinger som «barn med *atferdsutfordringer*» og «umotiverte barn». Ross bør starte med å justere språket han benytter i diskusjonen og heller omtale dette som «barn med utfordrende atferd» og «barn med dårlig motivasjon». Da blir det handlingen som er utfordringen og ikke barnet. Dermed åpnes muligheten for å kunne bli med på den hermeneutiske søken etter sannheten for å kunne forstå og respektere elevene.

Helt fra femtitallet, da Jens Bjørneboe skrev sin roman om Jonas som ikke fant noe «menneskelighet» i et skolesystem som ble beskrevet som stadig mer trangsynt, teknifisert og feilsøkende, kommer det

stadig historier fra personer som har gått gjennom skolen og blitt stemplet både som antisosiale og evneveike av lærere. De har ikke oppdaget at sannheten omhandlet dårlige livsbetingelser utenfor, men også innenfor skolesystemet. De beskrivelser som tegnes opp innenfor dagens faglitteratur, og i ulike diskurser omkring hvordan lærere bør forholde seg til atferdsutfordringer, evner ikke på en god nok måte å tilnærme seg dette på en pedagogisk klok måte. Dagens anbefalinger som i økende grad beveger seg i landskapet til Ross Greene, er dermed med på å svekke dømmekraften til de som skal arbeide i skolen. Vi må heller bli med sammen med Heidegger og Gadamer og lete der sannheten finnes. Når de hevder at sannheten leker gjemsel, må vi bli med på leken og være med å lete der den finnes – i det skjulte, bak det som uttrykkes.



Dragrace mot framtiden

I en teglsteinsgarasje på Lade i Trondheim reddes skoletrøtt ungdom fra skråplanet. I stedet for en hverdag i rus og kriminalitet, er de blant landets beste når det rutete flagget veiver ved målstreken.

TEKST: STIAN MOAN FOLDE

FOTO: LENA KNUTLI

Skjelettet av en 30-talls svartemarja roper på hjelp fra et hjørne. Det er ikke hvilken som helst politibil det er snakk om. Henry Oliver Rinnan ble fraktet til Kristiansten festning og eksekusjonspelotongen i denne doningen. Den skal fullrestaureres. Den starter, men har stått naken i mange år nå. Fokuset ligger et helt annet sted.

– Målet for ungdommene her er å kjøre dragrace. Vi mekker bil og deltar i konkurranser i hele Norden. Lade Motor Fritid skal være en trygg plass å komme til, sier tiltaksansvarlig Bjørn Jenssen.

Eksempel til etterfølgelse

Lade Motor Fritid er dels et fritidstiltak, dels et skoletiltak. Det er myntet på ungdom som står utenfor et positivt fritidsmiljø, i fare for å falle ut i rus, kriminalitet og andre psykososiale vansker. Fritidstiltaket har åpent to kvelder i uka, og det arrangeres opptil seks gummiluktende helgeutflukter i året. De er omtrent ti ungdommer til enhver tid, én jente, resten gutter. Noen kommer inn via venner som allerede er der, andre



Martin Berdahl foran i midten på bildet, bak til venstre står Harald og til høyre tiltaksansvarlig ved Lade Motor Fritid, Bjørn Jenssen.

fanges opp via rådgivere på skolene.

Tiltaket har godt ry på seg. I fjor høst dro de med busser, biler og hengere til Kristiansund for å selge konseptet til politikerne der.

– Vi la igjen litt gummi og røyk, gliser Jenssen bak skjegget.

Reddet av mekking

Martin Berdahl (18) har vært her i fem år. Han hadde en vrang skolegang og endte opp hos Lade Motor. Martin roter rundt i ei snusdåse med sotede fingre.

– Hadde det ikke vært for dette tiltaket, vet jeg ikke hva jeg hadde gjort. Sikkert forsøkt å slite meg gjennom videregående, sier han.

Han har fått jobb som lastebil-mekaniker hos Nik. Haugrønning på Byneset utenfor Trondheim. Attenåringen er tydelig på at han kan takke tiltaket for jobben.

Martin kjører en hvit dragster. I august i fjor ble det 3. plass av 31 deltagere på et stevne i Sverige. Han vil holde på med bilsport resten av livet.

– Tjue spenn på at du kveler den, det der høres ut som skikkelig gammeldammskjøring, roper han

mens tiltaksleder Jenssen rygger en tysk bil ut av garasjen.

– Jeg liker ikke tyskere, bare svensker og amerikanere, gliser han.

Høyt under taket

En 69-modell Chevy Nova dyttes ut mellom fettspann, reimer og sveismasker. Bakhjulene er bredere enn en voksen manns brystkasse. Ungdommene kikker på klokka, kikker på Jenssen, kan de starte den nå? Det ligger et boligfelt et par hundre meter unna. De har fått klager før. Det røsker i innvollene når nøkelen vris om. Den breiale amerikaneren er dekorert med modige klistremerker i hissig font: «US Spare Parts» og «Trondheim kommune – Ungdomsenheten».

– Denne bilen var i sin tid Sveriges raskeste gatebil, før vi gjorde dragster av den, sier Martin.

Den glinsende havfargede amerikaneren flekser musklene sine i kveldssola. Journalisten vil virke viktig og spør hva lakken på denne bilen heter.

– BLÅ! kviner det kjapt fra sidelinjen til alles fornøyelse. ■

Utbygd grammatikk

— språktrening med Karlstadmodellen

Barnet som har lært seg de enkle treordssetningene er på vei mot utbygd grammatikk. Hvordan støtte barnet i denne utviklingen? I boken finnes konkrete øvelser og systematiserte treningsforslag for utbygd grammatikk og begrepsutvikling. Øvelser for pragmatikk (språkbruk), prosodi (betoning), fonologi og uttale er også tilgjengelig, men bokens hovedfokus er grammatikk. Arbeidsmateriellet ligger på medfølgende CD, og kan også kjøpes som nedlastbar fil.

Boka er tilegnet alle de som må anstrenge seg litt ekstra for å bli gode språkbrukere. Materiellet blir brukt av barn, ungdommer og voksne som har språkvansker, og også av barn som har et annet morsmål enn norsk.



Se også spennende produkter på www.infovestforlag.no

Kom igang med Karlstadmodellen

Dette er en oversiktsbok om språkutvikling og Karlstadmodellens verdigrunnlag, pedagogiske prinsipper og praktiske forslag til språktrening. Boken er bygd opp med korte faglige innledninger som følges av praksishistorier og henvisninger til metodebøkene der man kan lære mer om oppgaver og materiell.



Språktrening med Karlstadmodellen

Metodebøkene favner ulike trinn i barnets språkutvikling. I hver bok finner du konkrete og systematiserte forslag til øvelser og språktrening. Alle beskrevet med mål, materiell og fremgangsmåte.



Les lett med Karlstadmodellen

Forberedende lese- og skrive-trening for barn med språkvansker. I Les lett bøkene finner du 12 strukturerte lese-pakker med øvelser som omfatter helordslesing, skrive og lese enkle setninger, lyd-bokstav sammenheng, staving og lydering av bokstaver.



KURS

Karlstadmodellen er en modell for språktrening for personer med språk-, tale- eller kommunikasjonsvansker. Karlstadmodellen er basert på barns naturlige språkutvikling og tilbyr konkrete forslag til øvelser og materiell til språktrening. Modellen kan brukes overfor barn, unge og voksne med ulike typer språk-, tale- og kommunikasjonsvansker i alle aldre og uavhengig av diagnose. Det sentrale i Karlstadmodellen er tanken om at alle mennesker skal få mulighet til å lære, utvikle og bruke språk. Modellens visjon er å fremme et godt liv for den enkelte med respekt, delaktighet og likeverd. Den bygger på et humanistisk syn på mennesket og menneskets utvikling. Kursene blir tilrettelagt og gjennomført av sertifiserte veiledere med solid erfaring i bruk av Karlstadmodellen, i samarbeid med IAKM (International Association of the Karlstadmodell).

Kurs skreddersys i forhold til:

Bakgrunn og verdigrunnlag for Karlstadmodellen

- Språktrening 1 Performativ kommunikasjon
- Språktrening 2 Ordstadiet
- Språktrening 3 Enkel grammatikk
- Språktrening 4 Utbygd Grammatikk
- Lese- og skriveutvikling, Les lett
- Språk- og tegnkurset Ett skritt foran - fire trinn som følger barnets språkutvikling
- Taletrening med Karlstadmodellen
- Individuell veiledning

Kursinnhold:

Kursene er knyttet til bøkene i Karlstadmodellen og er orientert mot materiellet i metodebøkene, knyttet til relevant teori for å sikre forståelse i språktreningen. Alle kursene inneholder forelesninger med gruppearbeid, diskusjoner og erfaringsutveksling.

Kurs i Utbygd Grammatikk med Iréne Johansson den 19. mai i Oslo. Se www.infovestforlag.no for mer informasjon.

INFOVEST forlag

www.infovestforlag.no

INFOVEST

Psykisk helse, normalitet og angst

De siste årene er angstforekomst i barnepopulasjonen blitt gjenstand for forskningsmessig interesse. Kartlegginger har påvist at angst forekommer hyppig, og for mange barn vil dette vedvare inn i voksen alder. Det finnes imidlertid også en alternativ vinkling, der man ser på angstlignende atferd som en ressurs. Denne artikkelen omhandler angst og alternative forklaringer, samt forebygging og behandling.



Kirsten Flaten arbeider som førstelektor ved Avdeling for lærarutdanning og idrett, Høgskulen i Sogn og Fjordane.

Psykisk helse er et begrep som vi i økende grad bruker, og som ikke lenger blir oppfattet som synonymt med psykisk uhelse. Angst er en naturlig emosjonell reaksjon som vi alle kjenner til, men for noen er denne reaksjonen så lettutløst at den utgjør en psykisk helserisiko.

Satsing på psykisk helse ser ut til å bli en nødvendighet fremover, da man ser en økning av slike vansker. Stadig flere ungdommer rapporterer om at de har psykiske vansker. Det meste av det emosjonelle stresset man opplever i hverdagen, er innenfor det som er vanlig og uunngåelig. Likevel kan det, fordi vi etter hvert har fått et psykiatrisk vokabular for å beskrive emosjonelt stress, fort bli oppfattet som en psykisk lidelse. Samtidig er det bra at man retter fokus mot psykisk helse og gjør terskelen lavere for det å fortelle andre om at noe er vanskelig.

Arne Holte (2014) påpeker at det meste av psykiske helseplager skal håndteres i en vanlig hverdag sammen med familie, venner, i skole, barnehage og fritidsaktivitet. Det er også ulike terskler for hva vi opplever som emosjonelt stress, der flere forskere tar til orde for at vi har ulike grader av medfødt sensitivitet, og at noen av oss er mer sensitive

enn andre. Aron (2013) viser til betegnelsen *høysensitiv*, og Boyce & Ellis (2005) bruker betegnelsen *orkidébarna*.

Angstforekomst

Studier har gjentatte ganger påvist at angst er den mest høyfrekvente psykiske lidelsen i barne- og ungdomsårene (Mathisen, Karevold & Knudsen, 2009). Her vises til norske studier av Aune og Stills (2009) og *Barn i Bergen* ved Stormark mfl. (2007). Utenlandske studier som Kennedy mfl. 2009; Link Egger & Angold, 2006; Hirshfeldt-Becker & Biederman, 2002; Rapee mfl., 2000.

Wickstrøm mfl. (2011) finner at i en gruppe på 995 fireåringer hadde 12,5 prosent vansker i en så omfattende grad at det var diagnostiserbart. Halvparten av disse hadde vansker klassifisert som innagerende vansker, der man finner angstlidelse. Man konkluderte med at komorbiditet er vanlig, og antok at forekomsten av vansker ville blitt langt høyere om det var innhentet informasjon fra personalet i barnehagen i tillegg til foreldrene.

Barn med utagerende vansker har fått mye oppmerksomhet. *Barn i Bergen*-undersøkelsen viser at over 70 prosent av barn som har en utagerende atferd, vil bli fanget opp og gitt oppfølging. For barn med innagerende forstyrrelser, som angst, er det kun 13 prosent av barna som blir fanget opp og gitt oppfølging. Dette skjer på tross av at

*En hovedfaktor ved angst er vegring
og det å unngå situasjoner som de vet vil utløse angst.*



kartlegginger viser at det er lik forekomst av innagerende og utagerende vansker. Det er heller ikke noe som tilsier at barn og foreldre opplever mindre lidelsestrykk ved innagerende vansker.

Angstproblemer hos barn kan være en del av naturlig utvikling, men for mange vil angstproblemer i barnealder vedvare med risiko for etter hvert å utvikle seg til en angstlidelse. Noen barn har tidlig en så tydelig angsttilstand at det blir fanget opp, og barnet blir gitt oppfølging eller behandling. Men de fleste barn som er i risikozonen for å utvikle angst, har sjelden så klare symptomer at det blir tatt på alvor i barnehage og skole (Aune & Stiles, 2009). Angstsymptomer kan variere litt fra dag til dag, og barn forsøker ofte å skjule eller maskere ubehaget som angst forårsaker. Mathisen mfl. (2009) viser til at ved fireårsalder er det en stabilitet i symptombelastning, og antyder at for 40 prosent av barna som utviser symptom, er det risiko for at vansketilstanden vedvarer. Wickstrøm mfl. (2011) påpeker at vi vet at vansker oppstår i førskolealder, forebyggende program er tilgjengelig, og at vi må handle ut fra denne kunnskapen.

Barn med angst

Barn som er i risiko for å utvikle angstlidelse, viser tidlig tegn på overdreven engstelse, bekymrer seg mye, vegrer seg for å delta på aldersrelevante aktiviteter, og man ser et tydelig ubehag ved nye utfordringer. Angstreaksjonene står som regel ikke i forhold til situasjonene som utløser angsten. Engstelse fører til mye bekymring, og barnet bruker tid på å tenke på hva som kan bli vanskelig og selvsagt grue seg til det. En hovedfaktor ved angst er vegring og det å unngå situasjoner som de vet vil utløse angst, slik som nye utfordringer, å delta i en ny aktivitet eller å bli kjent med nye barn eller voksne (Rapee, 2005). Unngåelse fører til at barnet ikke får erfaring med å venne seg til og håndtere situasjoner som oppleves som angstutløsende, og er sådan med på å forsterke og vedlikeholde ubehaget som situasjonen utløser.

Det er ikke alltid like lett å skjønne at barnet er engstelig. For noen barn kan angst føre til utagering. Barnet kan gjøre seg «umulig» for å slippe vekk fra situasjoner som utløser ubehag. Reaksjoner som raseri og sinne er ikke

uvanlig. Når barna unngår utfordringer, mister de også muligheten til lærerike erfaringer og mestringsopplevelser som er viktige for å bygge selvtillit, og for videre utprøving. Når voksne forsøker å støtte barna til å prøve ut nye ting, kan det utløse gråt eller sinne, og den voksne opplever at det å presse barna fører til så mye ubehag at man gir opp. Unngåelse og vegring blir da et atferdsmønster hos barnet, og hindrer viktige utviklingserfaringer.

Her ser man at det som starter som en liten hverdagsutfordring, over tid kan vokse til en omfattende problematikk der barnet etter hvert får en hverdag preget av angst og unngåelse. Å presse barnet for mye er aldri av det gode. Klarer man imidlertid å finne det nivået av press der barnet kjenner på ubehaget og likevel holder ut den angstutløsende situasjonen, da har man gitt barnet en verdifull støtte i det å håndtere angstreaksjoner.

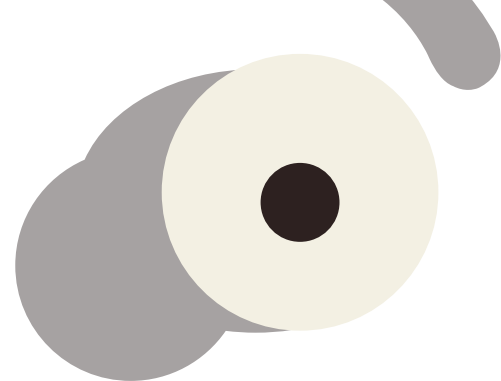
Lærevansker

Begrepet angstinterferens (Svirsky & Thulin, 2006) kan gi en forklaring på hvilken effekt angst har på læring. Her vises det til at angst har en negativ effekt på evne til konsentrasjon og den tankemessige fleksibiliteten som er nødvendig for å ta inn og assimilere ny kunnskap, og for å kunne produsere faglig på en slik måte at barnet får vist frem ferdigheter og kunnskap. Barn som er engstelige i skolesituasjonen, kan oppleve at det de får til av skolefag hjemme, er umulig å få til på skolen, nettopp fordi angstreaksjoner hindrer god og fleksibel tenkning. Slik sett kan angst som ikke blir behandlet i tidlig alder, føre til lærevansker.

Ved overgang f.eks. barnehage/skole og barneskole/ungdomsskole kommer også prestasjonsangst inn og kan forsterke vanskebildet. Dersom barnet ikke får vist frem hva det kan og er flink til, uteblir også mye av den bekrefnelsen og rosen fra lærer og medelever som er med og bygger opp selvtillit hos barn og unge (Flatén, 2010).

Høysensitiv og orkidébarn

Den amerikanske forskeren og psykologen Elaine Aron (2013) ønsker å få frem en annen vinkling av det som betegnes som angstlidelser. Typiske angstreaksjoner som det å unngå situasjoner og det å føle ubehag ved for mange utfordringer, blir forklart med at personen er svært sensitiv



.. enten det kalles angst eller sensitiv kan det gjøre hverdagen vanskelig for et barn ...

(Highly Sensitive Person – HSP), og har sterke reaksjoner på vanlige hverdagsopplevelser. Aron (2013) vektlegger imidlertid også alle ressursene som ligger i det å være sensitiv, og ønsker å få frem en ikke-patologiserende tankegang når det gjelder barn med innagerende atferd. Begrepet sensitiv utvider hun til å omfatte observant og forståelsesfull, i tillegg til følsom overfor stimuli.

Boyce & Ellis (2005) betegner de barna som er sensitive og har sterke reaksjoner på stress i omgivelsene som orkidébarn. Her beskrives barn som er mer prisgitt sine omgivelser, både på godt og vondt. I omgivelser som gir omsorg og anerkjenner væremåten deres, kan imidlertid orkidébarna utvikle unike egenskaper og talenter.

Også Susan Cain (2012) advarer mot å patologisere det å være stille og reservert. Hun er advokat og forfatter som hoppet av karrièren for å skrive bok om hvor bra det er med stille og reserverte mennesker, og hvor vanskelig det er for naturlig reserverte og tilbakeholdne mennesker å hevde seg i en verden av høylytte pratmakere (Cain, 2012). I hennes bok *Quiet. The power of introverts in a world that can't stop talking* får man en ikke-patologisk forklaring med fokus på ressursene som ligger i det å være stille og reservert.

Alle disse forfatterne ønsker at personer med denne typen atferd skal få den anerkjennelsen de fortjener, og en alternativ forståelsesmåte av det de ser på som en patologisering av en naturlig væremåte.

Overstimulert

Grunnen til vanskene et sensitivt barn kan oppleve, er overstimulering. Å bli overstimulert er å oppleve å bli bombardert med inntrykk. Dette gir en overbelastning som fører til at det er umulig å tenke klart og finne gode måter å håndtere situasjonen på. Her trenger sensitive barn å få trekke seg tilbake til omgivelser med lite eller ingen stimuli.

Hvis denne lærdommen overføres til barnehage og

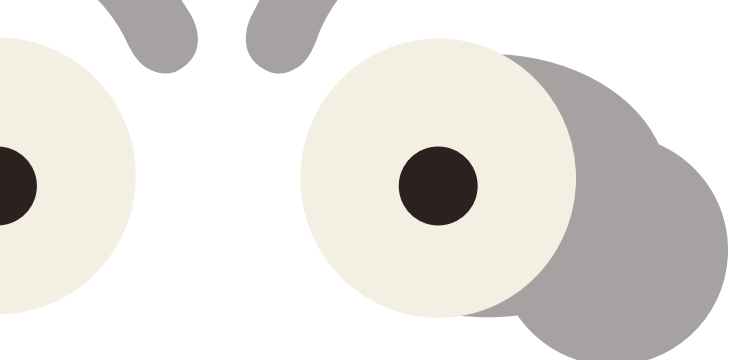
skole, ser man at barn og unge som er høysensitive, har få steder med mulighet til å skjerme seg og hente seg inn igjen når det blir for mye stimuli. Det er ofte nesten umulig å kunne trekke seg vekk for å dempe og sortere inntrykk, og ubehaget kan da bli så stort at det oppleves som fysisk overveldende. Barnet kan da reagere med å bli klengete på voksen og begynne å gråte; eller de kan legge hendene over ørene, lukke øynene og hyle HOLD MUNN, dytte, eller begynne en krangel. I en overstimulert fase oppleves et høysensitivt barn som alt annet enn følsom, observant og forståelsesfull.

Samme atferd finner man hos barn som er engstelige, de kan ofte reagere med sinne og utagering når de opplever situasjoner som utløser angst (Flaten, 2013). At man ser likhet mellom barn med angst og barn som er høysensitive, er en alternativ vinkling som i større grad kan virke ufarliggjørende. Men man må ikke gå i den grøften at man lar alt være som det er og ikke gjør noe for å hjelpe barnet fordi det er en del av barnets natur. Både det å ha angst og det å være høysensitiv bør føre til at det må jobbes med atferdstendensene.

Angst vs. sensitiv

Aron (2013) mener at det å være høysensitiv ikke skal kategoriseres som en angsttilstand. Hos Cain (2012) finner man også et utvidet syn på tilbaketrekning og unngåelse, der denne typen atferd blir beskrevet som helt nødvendig for å holde ut i et overstimulerende miljø. Det er likheter mellom de atferdsreaksjonene som Aron og Cain beskriver, og det man finner beskrevet hos tradisjonelle angstforskere som Rapee (2005) og Link Egger & Angold (2006). Slik sett ser man at det er overlapping her, og at det er behov for å gjøre en vurdering av hvilken forklaringsmåte som blir brukt.

Det bør imidlertid ikke underslås at enten det kalles angst eller sensitiv, kan det gjøre hverdagen vanskelig



Stadig flere ungdommer rapporterer om at de har psykiske vansker.

for et barn eller en voksen person. Behovet for en psykiatrisk forklaringsmodell på angst vil alltid være til stede. Angst kan være en fullstendig handikappende tilstand som ikke skal bortforklares. En fordel med alternative forklaringer er likevel at disse kan gi en ufarliggjøring som igjen kan gjøre det lettere for barn og unge å ta innover seg at de sliter med overdrevne emosjonelle reaksjoner. Man får et mer positivt eller nøytralt språk for å forklare ubehaget. Det å få en positiv forklaring på sine egne atferdsreaksjoner, istedenfor det psykiatrisk diagnostiserende angstbegrepet, kan være viktig, ikke minst for et selvbylde under utvikling. Det betyr ikke at man skal la overdreven unnåelse og sosial tilbaketrekning få vedvare, men at man kan vise til at det også er lov å trekke seg tilbake innimellom. Å ha tanker om hvordan man kan håndtere sine emosjonelle reaksjoner er nyttig, og innebærer også å håndtere det som er vanskelig. Uansett hvilket begrepsvokabular man bruker for å forklare, er det jo dette det dreier seg om.

Forebygging og tilbud

Helsedirektoratet anbefaler å bygge ut lavterskeltilbud med stor grad av tilgjengelighet (Mathiesen mfl., 2009) og som bygger på kunnskapsbaserte og kostnadseffektive program. Man har i dag flere slike program tilgjengelig som kan brukes forebyggende i skole og barnehage. Program som for eksempel *Zippys venner* (Mishara & Ystegaard, 2006) har lenge vært brukt i skolen. Dette programmet er indirekte rettet mot psykisk helse, og direkte mot det å fungere i en sosial setting. Andre program er mer rettet mot å forebygge utagerende atferdsvansker, for eksempel PALS (Ogden & Fixen, 2014). I barnehagen har man også programmer som vektlegger å bygge gode relasjoner, for eksempel *Du og jeg og vi to* (Lamer, 1997/2002), og i videregående finner man f.eks. VIP (2012). Her kunne flere programmer vært inkludert.

Også noen program spesifikt rettet mot angst har kommet til. De siste årene har det vært interesse for å

jobbe med angstforebygging i skolen, noe som har satt fokus på bruk av intervensjonsprogrammer (Aune & Stiles, 2009; Flaten & Heiervang, 2012). Her vises til to ulike forebyggende program utviklet og prøvd ut i norske settinger. Friends (Haugland & Bjåstad, 2012), et behandlingsprogram utviklet i Australia, som hovedsakelig blir brukt i klinikk, er også utprøvd i vanlige skoleklasser som forebyggende program, med gode resultater.

Flaten & Storm-Mowatt Haugland (2013) beskriver en pilotutprøving av et lekeprogram, *Kule krabatar leikar*, rettet mot å styrke sosiale ferdigheter hos tre- til femåringer som viser angsttendenser. For barnehagebarn vil også foreldre være en nødvendig støtte, og tilgjengelige foreldretreningsprogram er utprøvd. Cool Little Kids er rettet mot foreldre til barn (3–5 år) som viser engstelse. Programmet har som mål å hjelpe foreldre til å håndtere og støtte barna for å hindre videre utvikling av engstelsen. Programmet er også utprøvd i Norge (Flaten & Storm-Mowatt Haugland, in press). I dette foreldretreningsprogrammet er også foreldrenes egen angst tatt inn som tema, fordi de som rollemodeller kan være med og overføre og vedlikeholde angst hos barnet.

Skal man nå alle barn, bør arbeid med psykisk helse inn som tema i barnehage og skole. Behovet for å ta opp tema som angst og psykisk helse er der, og tilgjengelige forebyggende og/eller behandlende program for bruk i barnehage, skole og i hjelpeapparatet finnes. Også program for å støtte foreldre er som nevnt tilgjengelige. Rapee (2005) oppfordrer til å finne frem til kostnadseffektive program, da disse i større grad vil bli implementert etter at forskningsprosjektet er over. Wichstrøm m.fl. (2011) har gjennomført kartlegging, og at ressurser nå bør settes inn på å handle på bakgrunn av kartlegginger.

Å ta opp temaet psykisk helse betyr ikke at vi ensidig skal rette fokus mot alle såre og vonde følelser som har vært eller kan oppstå. Det betyr at vi skal lære å identifisere og håndtere gode og vonde følelser på måter som gjør at vi

tar vare på oss selv. Det innebærer at vi må ha kunnskap om egne reaksjonsmåter og hvordan disse påvirker oss. I denne artikkelen vises også til en alternativ måte å forklare barn som oppfatter hverdagen som påtrengende og slitsom. Det å lære om psykisk helse bør også innebære at man verdsetter den medfødte ulikheten som finnes i enhver befolkning. Dette kan blant annet dreie seg om at noen personer er mer sensitive enn andre uten at dette trenger å anses som unormalt.

REFERANSER

- ARON, E.** (2013). *Særlig sensitiv*. Cappelen Damm.
- AUNE, T. & STILES T.** (2009). Universal-based prevention of syndromal and subsyndromal social anxiety: A randomized controlled study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 77, s. 867–879.
- BJÅSTAD, J.F., HAUGLAND, B.M.S., & FJERMESTAD, K.** (2007). *Friends. Etterlevelse og Kompetanse Skala (FEKS)*. Upublisert skåringsinstrument, Universitetet i Bergen, Norge.
- BOYCE, W.T. & ELLIS, B.J.** (2005). *Biological sensitivity to context: An evolutionary-developmental theory of the origins and functions of stress reactivity*. *Development & Psychopathology*, 17, s. 271–301.
- CAIN, S.** (2012). *Quiet. The power of introverts in a world that can't stop talking*. Crown Publishing Group.
- CARTWRIGHT-HATTON, S., LASKEY, B., RUST, S. & MCNALLY, D.** (2010). *From timid to tiger*. UK: Wiley-Blackwell.
- COPLAN, R.J., SCHNEIDER, B.H., MATHESON, A. & GRAHAM, A.A.** (2010). "Play skills" for shy children: Development of a social skills-facilitated play early intervention program for extremely inhibited preschoolers. *Infant and Child Development*, 19, s. 223–237.
- FLATEN, K. & HAUGLAND, STORM-MOWATT, B.** (in press) Cool Little Kids – pilotutprøving av et angstforebyggende program for foreldre.
- FLATEN, K.** (2013). *Barnehagebarn og angst*. Gyldendal Akademisk.
- FLATEN, K. & HAUGLAND, STORM-MOWATT, B.** (2013). Kule krabatar leikar – angstforebygging gjennom leik. *Spesialpedagogikk*, nr. 8, s. 12–17.
- FLATEN, K. & HEIERVANG, E.** (2012). Program for forebygging av angst. Et pilotprosjekt gjennomført på 5. klassetrinn. *Spesialpedagogikk*, nr. 10, s. 43–49.
- FLATEN, K.** (2010) *Barn med sosial angst og sjenanse*. Kommuneforlaget AS
- HAUGLAND, B.S.M & BJÅSTAD, J.F.** (2012). FRIENDS – et kunnskapsbasert tiltak for barn og ungdom med angstproblemer. *Fra gjennombrudd til gjennomføring; Nasjonal fagkonferanse*. UNI
- HEIERVANG, E., STORMARK, K.M., LUNDERVOLD, A.J., HEIMAN, M., GOODMAN, R., POSSERUD, M.-B., ULLEBØ, A.K., PLESSEN, K.J., BJELLAND, I., LIE, S.A. & GILLBERG, C.** (2007) Psychiatric disorders in Norwegian 8- to 10-year-olds: an epidemiological survey of prevalence, risk factors, and service use. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 46(4) s. 438–447.
- HIRSHFELDT-BECKER, D.R. & BIEDERMAN, J.** (2002). Rationale and principles for early intervention with young children at risk for anxiety disorders. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 5(3), s. 161–172
- HOLTE, A.** (2014) Forelesning, Værnes
- KENNEDY, S., RAPEE, R., EDWARDS, S.** (2009). A selective intervention program for inhibited preschool-aged children of parents with an anxiety disorder: Effects on current anxiety disorders and temperament. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 48(6), s. 602–609
- LAMER, K.** (1997/2002) *Du og jeg og vi to! Et rammeprogram for sosial kompetanseutvikling*. Håndboka. Gyldendal forlag.
- LINK EGGER, H. & ANGOLD, A.** (2006). Common emotional and behavioral disorders in preschool children: presentation, nosology, and epidemiology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, s. 313–337.
- MATHISEN, K., KAREVOLD, E. & KNUDSEN, A.K.** (2009). *Psykiske lidelser blant barn og unge i Norge*. Oslo: Folkehelseinstituttet.
- MISHARA, B.L. & YSTEGAARD, M.** (2006) Effectiveness of mental health promotion to improve coping in young children; Zippys Friends. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, s. 110–123.
- OGDEN, T. & FIXEN, D.** (2014). Implementation Science. A brief overview and a look ahead. *Zeitschrift für Psychologie*, 222, s. 4–11.
- PAHL, K., BARRETT, P. & GULLO, M.** (2012). Examining potential risk factors for anxiety in early childhood. *Journal of Anxiety Disorders*, 26, s. 311–320.
- RAPEE, R., LAU, E. & KENNEDY, S.** (2010). *Cool Little Kids*. Arbeidsbok for foreldre og manual for terapeut, Macquarie university, Center for Emotional Health.
- RAPEE, R., KENNEDY, S., INGRAMS, M., EDWARDS, S. & SWEENEY, L.** (2005). Prevention and early intervention of anxiety disorders in preschool children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73, s. 448–497
- SVIRSKY, L. & THULIN, U.** (2006). *Mer enn blyg*. Cura Bokforlag AB VIP – Veiledning og Informasjon om Psykisk helse hos ungdom (2012). Ungsinn, Universitetet i Tromsø.
- WICKSTRØM, L., BERG-NIELSEN, T., ANGOLD, A., LINK EGGER, H., SOLHEIM, E. & SVEEN, H.T.** (2011). Prevalence of psychiatric disorders in preschoolers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(6), s. 695–705.
- ØRBECK, B., KRISTENSEN, H., FLATEN, K. & STORM-MOWATT HAUGLAND, B.** (in press). *Cool Little Kids – foreldretreningmanual og gruppeleders manual*.

I spesialpedagogikkens grenseland

I denne artikkelen blir det satt søkelys på to grupper som befinner seg i det artikkelforfatterne kaller «spesialpedagogikkens grenseland»: utenlandsadopterte barn og unge og innvandrere. Begge gruppene kan betraktes som minoritetsgrupper, noe som innebærer en risiko for marginalisering i majoritetssamfunnet. I denne artikkelen vil vi prøve å belyse noen spesialpedagogiske dilemmaer knyttet til disse to gruppene.



Ivar Morken arbeider som førsteamanuensis ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo



Monica Dalen arbeider som professor ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo

Selv om det å være utenlandsadoptert eller ung innvandrer kan medføre risiko for marginalisering, betyr det imidlertid ikke at vi uten videre kan si at de har særskilte opplæringsbehov eller at vi kan oppfatte dem som mennesker med funksjonshemming. Ikke desto mindre vet vi at det innenfor begge disse gruppene også vil finne seg personer med utpregete funksjonshemninger og særskilte behov.

Spesialpedagogikk kan defineres som et fagområde der en skal utvikle nødvendig kunnskap og kompetanse for opplæring og inkludering av personer med funksjonshemming og/eller særskilte behov og utsatte grupper i samfunnet. Noen målgrupper faller klart innenfor spesialpedagogikkens fagområde som for eksempel mennesker med diagnostiserte funksjonshemninger. Andre grupper vil finne seg i et grenseland, hvor det for noen kan være vanskelig og for andre ikke dekkende å bli identifisert som funksjonshemmet. Ofte kan det også være problematisk

å avgjøre hvilke behov som faller inn under kategorien alminnelige behov og hvilke som kan defineres som spesielle behov.

Interseksjonalitet

Å være utenlandsadoptert eller å ha innvandrerbakgrunn er ingen lærevanske eller funksjonshemming. Som spesialpedagoger er vi selvsagt heller ikke opptatt av å gjøre alle utenlandsadopterte og alle innvandrere til målgrupper for vår faglige virksomhet. Det er imidlertid ikke noen motsetning mellom det å ha særskilte opplæringsbehov og det å være utenlandsadoptert eller innvandrer. I likhet med alle andre, vil også utenlandsadopterte og innvandrere kunne ha behov for spesialpedagogisk hjelp og støtte. Det er derfor nødvendig å koble sammen ulike perspektiver og kategoriseringsmåter, det som omtales som *interseksjonalitet*. Reyes & Mulinari (2005) anvender begrepet interseksjonalitet som en sammenfatning av flerdimensjonale maktanalyser: fokus på simultane effekter av kjønn, klasse og etnisitet. I spesialpedagogisk sammenheng er vi også kjent med begrepet komorbiditet eller komorbide relasjoner: at vansker opptrer samtidig uten at de er årsaksrelaterte (Lyster & Frost, 2012).

Spesialpedagoger må forholde seg til at mennesker med funksjonshemming og/eller lærevansker også har et kjønn og en sosial og etnisk bakgrunn. Dette betyr at vi må koble sammen ulike perspektiver, som for eksempel lærevan-



... innenfor hver gruppe finnes enkeltindivider med ulike behov og forutsetninger for læring og utvikling.

skeperspektivet og kulturperspektivet. Ikke alle mennesker med funksjonshemning og/eller lærevansker erfarer og utsettes for, er en effekt av at de har en funksjonshemning eller en lærevanske. Heller ikke alle innvandrere erfarer eller utsettes for, skyldes at de er innvandrere. Det samme gjelder også for utenlandsadopterte. I dette ligger det et argument for perspektivmangfold. I denne artikkelen avgrensner vi oss imidlertid til å diskutere koblingen mellom spesialpedagogiske kategorier og utenlandsadopterte og innvandrere.

Synliggjøring og stigmatisering

Baca & Cervantes (2004) skriver om *The Bilingual Special Education Interface* og Morken (2012) om *migrasjonsrelaterte lærevansker*. I begge tilfellene dreier det seg om å sette søkelyset på fellesområdet mellom faget spesial-

pedagogikk og det migrasjonspedagogiske og flerspråklige fagområdet. Noe av poenget med dette er å synliggjøre at det finnes mennesker med spesialpedagogiske behov i alle grupper av befolkningen. Litt enkelt kan vi si at inkludering, tilpasset opplæring og lik rett til utdanning forutsetter at det for en del elever tas hensyn til *både* spesialpedagogiske og migrasjonspedagogiske behov.

Vi er ikke kjent med at det eksisterer noen egen terminologi for synliggjøring av fellesområdet mellom spesialpedagogikk og adopsjonsfeltet. Dette betyr imidlertid ikke at det er mindre aktuelt å sette søkelys på fellesområdet mellom spesialpedagogikk og adopsjonsfeltet enn på fellesområdet mellom spesialpedagogikk og det migrasjonspedagogiske og flerspråklige fagområdet.

Selv om det ikke er utviklet en egen terminologi på

Diagnoser, kulturer og gruppeidentiteter sier aldri alt om et menneske.

feltet, er det god dokumentasjon for at utenlandsadopterte også kan ha særskilte opplæringsbehov. Mange utenlandsadopterte barn får spesialundervisning i løpet av grunnskolen. Andelen elever som får slik hjelp, er langt høyere enn blant norskfødte barn (Dalen & Sætersdal, 1992; Dalen & Rygvold, 1999). En lignende tendens er funnet i internasjonale studier (Juffer & van Ijzendoorn, 2005). I Norge har det videre vært påvist at den spesialundervisningen som blir tilbudt barna, ikke er tilpasset adoptivbarnas spesielle språk- og opplæringsbehov (Dalen & Rygvold, 2012). Hjelpen blir gitt på norskfødte barns premisser og bygger på viten og erfaring om læreversker hos barn som er født her i landet. Etter hvert har vi fått mer kjennskap til de utenlandsadopterte barnas spesielle situasjon, og flere foreldre, førskole- og grunnskolelærere er blitt klar over hva slags hjelp disse barna trenger. Dette er et eksempel på at en må veie ulike hensyn opp mot hverandre: Utenlandsadopterte barn kan være sårbare for stigmatisering samtidig som det er viktig å synliggjøre adoptivbarnas situasjon i skole og samfunn og utvikle kompetanse om deres opplæringsbehov.

En viktig innvending mot en slik påpekning av opplæringsbehov er altså at den kan fungere stigmatiserende. Litt spissformulert kan vi si at det er en risiko for at sårbare grupper brennmerkes som ekstra sårbare. Et motargument er at både tilpasset opplæring og påpekning av urettferdighet og diskriminering, forutsetter synliggjøring av mangfold og ivaretagelse av en rekke ulike opplæringsbehov. Det er viktig at frykten for stigmatisering ikke fører til likegyldighet når det gjelder andre nødvendige hensyn. Slik sett kan overdreven frykt for stigmatisering føre til at udekte opplæringsbehov, ulikhet og urettferdighet tilsløres.

Individuelle behov

Alle mennesker er unike i den forstand at de har individuelle forutsetninger, befinner seg i ulike livssituasjoner og gjør sine helt individuelle erfaringer. Enkeltmennesker kan derfor aldri forstås bare som representanter for en diagnose eller en befolkningsgruppe. Innvandrere er mer enn kultur og utenlandsadopterte mer enn adoptivbarn. På den andre siden har mennesker med funksjonshemming også en kultur og en individuell livshistorie, noen som

utenlandsadopterte. Det er derfor viktig at en bakgrunn som innvandrere eller som utenlandsadoptert, ikke skygger for enkeltmennesket og dets individuelle behov.

Ved å koble ulike fag og fagfelt, får vi en mer differensiert tilnærmingssmåte og en noe mer nyansert mangfoldsforståelse.

Ikke alle opplever det å være innvandrere eller utenlandsadoptert som problematisk, og de som opplever det problematisk, kan oppleve ulike problemer og ha svært ulik problemforståelse. Helt uavhengig av fag og fagområde er det derfor viktig med en viss skepsis til alle former for gruppetilnærming. Diagnoser, kulturer og gruppeidentiteter sier aldri alt om et menneske. Gruppetilnærminger er derfor relevante bare i den grad de gir oss relevant forståelse av de enkeltmenneskene vi forholder oss til. Dette forutsetter en profesjonell spesialpedagogisk faglighet basert på nærhet til elevene.

Ulike koblinger til spesialpedagogikk

Noe av utgangspunktet for denne artikkelen er at innvandrere og utenlandsadopterte også kan ha en funksjonshemming og/eller læreverske, og følgelig det som omtales som særlige opplæringsbehov. Noen innvandrere og utenlandsadopterte vil derfor ha behov for spesialpedagogisk assistanse, ikke nødvendigvis fordi de er innvandrere eller utenlandsadopterte, men av ulike andre grunner.

Så langt vi vet, forekommer det for eksempel autisme, kromosomavvik og fagrelaterte læreversker i alle folkegrupper, også blant innvandrere og utenlandsadopterte. Dette er et lite kontroversielt faktum, noe som har å gjøre med at det ikke er noen årsakssammenheng mellom bakgrunnen som enten innvandrere eller utenlandsadoptert og den aktuelle funksjonshemmingen og/eller læreversken. Slik sett kan vi si at sammenhengen er tilfeldig. Men det at sammenhengen er tilfeldig, betyr ikke at den er uvesentlig. For enkelte elever kan det å vokse opp med innvandrerbakgrunn eller som utenlandsadoptert, være en faktor av betydning for opplæring som spesialpedagoger ikke kan overse.

Mer kontroversielt er det å påstå at det noen ganger kan være en årsakssammenheng mellom en elevs erfaringsbakgrunn og eventuelle innlæringsversker av spesi-

alpedagogisk karakter. Kriser og traumer er et eksempel på erfaringsrelaterte vansker av stor betydning for læring og utvikling. I *Krisepedagogikk* skriver Raundalen & Schultz (2006) om barn som har opplevd kriser og tap, for eksempel barn med opplevelser fra krig og flukt og barn i det de kaller «den nye familien». Det siste eksemplet viser til barn som opplever at foreldrene skilles. Selv om Raundalen & Schultz ikke skriver om utenlandsadopterte, kan også enkelte utenlandsadopterte ha opplevelser av kriser og tap som påvirker deres forutsetning for læring. Raundalen & Schultz gjør et poeng av at krisepedagogikk dreier seg om læring snarere enn terapi, men at krisepedagogikk likevel kan ha terapeutisk effekt.

Språk og språkutvikling

Både innvandrere og utenlandsadopterte kan ha problemer med å beherske utdanningsspråket. Kommunikasjonsspråket læres gjerne på noen få år, mens det tar lengre tid å tilegne seg det mer abstrakte og komplekse skolespråket (Egeberg, 2007). Elever som ikke behersker skolespråket fullt ut, vil også ha problemer med å tilegne seg alt lærestoffet. Ifølge opplæringslova § 5–1 har elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, rett til spesialundervisning. Elever med innvandrerbakgrunn uten gode nok norskferdigheter til å følge den vanlige opplæringa i skolen, kan i henhold til § 2.8 ha rett til morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller begge deler.

Tospråkighet og tilegning av andrespråk er etablerte forskningsområder. At det å tilegne seg et andrespråk er noe helt annet enn å tilegne seg et førstespråk, synes å være en utbredt oppfatning. Videre fokuseres det på forskjellen mellom hverdagsspråk og mer akademisk språkbruk. Situasjonen for utenlandsadopterte er litt annerledes, men ikke mer enn at det er en del lignende utfordringer. De første skandinaviske forskningsresultatene om utenlandsadopterte barns språkutvikling var preget av optimisme og viste at adoptivbarna lærte seg det nye språket veldig raskt (Berntsen & Eigeland, 1987; Dalen & Sætersdal, 1987 og 1992). Etter hvert endret bildet seg noe: En del av adoptivbarna utviklet noen uforståelige språkproblemer. De mestret det norske hverdagsspråket, men hadde pro-

blemer med forståelsen av særlig abstrakte begreper som tid, rom og avstand, altså med det som gjerne omtales som skolespråket (Dalen & Sætersdal, 1992; Dalen & Rygvold, 1999; Rygvold, 2012). Dette kom naturlig nok særlig til syne i skolealder. Disse problemene skapte utfordringer på skolen, og ble ofte forvekslet med generell umodenhet.

Kultur, identitet og etnisitet

En del innvandrere og utenlandsadopterte har et utseende som skiller dem fra etniske nordmenn. Selv om de er oppvokst i Norge og snakker flytende norsk, risikerer de likevel å bli møtt med spørsmål om hvor de kommer fra. Slik stilles det spørsmålstegn ved deres tilhørighet og de tilskrives en identitet som «ikke-norske». Ofte er utenlandsadopterte barn mindre forberedt på dette enn barn av innvandrere (Morken & Dalen, 2013).

Både innvandrere og utenlandsadopterte kan oppleve en dobbelt identitet: som norsk og som minoritetskulturell og/eller «ikke helt norsk». I en moderne verden preget av blant annet individualisme og kulturell frisetting, vil identitet og identitetsforvaltning kunne være utfordrende også for majoritets elever. Det at minoritets elever risikerer å bli tilskrevet en identitet som «ikke-norske», utgjør likevel en viktig forskjell.

Det er godt kjent at identitet og det å vokse opp «mellom to kulturer» er et aktuelt tema når det gjelder innvandrere. Det er imidlertid mindre kjent at adopsjonsforskningen også har hatt fokus på identitetsutvikling og har stilt noen av de samme spørsmålene som migrasjonsforskningen: Hvordan er det å vokse opp med et annet etnisk utseende enn majoritetsbefolkningen og å ha røtter i en annen kultur og et annet land? Forskerne har vært opptatt av hvordan unge utenlandsadopterte finner seg til rette i storsamfunnet og hvordan deres identitetsutvikling forløper (Dalen & Sætersdal, 1992; Sætersdal & Dalen, 1999; Howell, 1999 og 2006). Det er interessant å merke seg at dette temaet tas opp av spesialpedagoger, godt støttet av sosialantropologer.

Det kan selvsagt diskuteres i hvilken grad temaer relatert til kultur, etnisitet og identitet er et tema innenfor spesialpedagogikken. Det er imidlertid viktig å merke seg at ungdom er sårbar når det gjelder alt som har med iden-

... overdreven frykt for stigmatisering kan føre til at udekte opplæringsbehov, ulikhet og urettferdighet tilsløres.

titet å gjøre; en sårbarhet som lett kan få konsekvenser for opplæring og skolegang. Av den grunn kan verken spesialpedagoger eller allmennpedagoger se opplæring isolert fra identitetsutvikling.

Kartlegging og diagnostisering

Lærestoff, undervisningsmetoder, prøver og tester vil alltid ha en kulturforankring. Det kan derfor hevdes at skolen favoriserer en kultur og ett språk på bekostning av andre. Anton Hoëm (1978) skrev i sin tid at kulturgrunnlaget i skolen var en utvalgskultur. Skolen har en kulturell slagside som gjør at den blant annet favoriserer elever med høyt utdannede foreldre (Kristiansen, 2012; Nordli Hansen, 2011). I norsk skole er det norsk språk og norsk kultur som gjelder. For å bøte på noe av dette innvilges minoritetselever ulike rettigheter (Morken, 2009). Joron Phil (2010) er opptatt av at minoritetsspråklige er overrepresentert i spesialundervisning og mener at årsaken er at de blir feildiagnostisert av den pedagogisk-psykologiske tjenesten. I dette ligger det store utfordringer i skjæringspunktet mellom spesialpedagogikk og kunnskap om innvandrere og språklige minoritetselever, og kanskje også om utenlandsadopterte.

En stor utfordring når det gjelder kartlegging og diagnostisering av språklige minoritetselever dreier seg om å skille mellom utfordringer relatert til andrespråkutvikling og mer spesielle problemer som språkvansker og dysleksi (Egeberg, 2007; Monsrud, 2012). Ofte forveksles de vanskene som innvandrere sliter med, med lese- og skrivevansker. Dalen & Sæterdal (1992) viste tidlig at noe av det samme også gjaldt utenlandsadopterte. Da de første utenlandsadopterte kom til Norge, hadde både foreldre og lærere liten innsikt i adoptivbarnas spesielle situasjon og var ukjente med de språklige utfordringene som disse barna sto overfor. I dette ligger det en fare for feildiagnostisering.

Avslutning

Kommunikasjon, tidlig tilknytning, språkutvikling, lærevansker og identitetsutvikling eksemplifiserer dilemmaer i tilknytning til temaet for denne artikkelen. På samtlige områder har adopsjonsforeningene i samarbeid med ulike fagfolk utarbeidet temahefter (2004, 2005, 2006, 2007, 2009

og 2010). Er dette områder som skal defineres som spesialpedagogiske, eller er det mer generelle forhold knyttet til for eksempel det å være adoptert fra utlandet? I de nevnte heftene sies det eksplisitt følgende:

«Det vil alltid være en fare for å stigmatisere adopterte barn når man fokuserer særskilt på dem. Men erfaring viser også at uten kunnskap og informasjon kan reelle utfordringer lett avvises eller overses.»

(Temahefte om Barn som trenger spesielle foreldre, 2010:27)

Mange har hevdet at adopsjonsforskningen har vært for problematiserende og hevder at den har bidradd til å stigmatisere en spesiell gruppe av mennesker (Trotzig, 1996; Follevåg, 2002; Ramm, 2007). Påstanden er velkjent også innenfor migrasjonsfeltet, der synliggjøring av utfordringer som gjelder et mindretall av innvandrerbefolkningen, ofte blir møtt med at dette bidrar til å stigmatisere en hel gruppe.

Holdninger til ulikhet og annerledeshet er utfordrende. En anerkjent adopsjonsforsker, David Kirk (1981), har pekt på at adoptivforeldre lett sammenligner sitt foreldreskap med et biologisk foreldreskap fordi de ikke har andre modeller å forholde seg til. Noen mener at det å være adoptivforeldre er det samme som det å være biologiske foreldre, og dermed er det ingen forskjell i hvordan man forholder seg til barnet. Kirk betegner dette som en *fornektende holdning*, og setter den opp mot en mer *aksepterende holdning*, der adoptivforeldre åpent aksepterer at det er forskjeller som en må forholde seg til. I forskning om utenlandsadopsjon har vi måttet trekke inn en tredje dimensjon, nemlig å *stresse forskjeller* (Sætersdal & Dalen, 1999). Ofte kan vi overbetone forskjeller i våre holdninger overfor et barn fra et annet land, med et annet utseende. Plutselig er det bare det som teller.

Disse tre perspektivene kan også anvendes overfor innvandrere og til å utdype temaet spesialpedagogikk i grenseland. En *fornektende holdning* til at utenlandsadopterte eller innvandrere kan ha spesielle behov på områder knyttet til utvikling og læring, vil kunne føre til alminneliggjøring og neddemping av ulikheter. I neste omgang kan en slik holdning føre til at behov ikke blir oppdaget og tatt på

alvor, til en form for usynliggjøring. En *stressende holdning* vil være preget av en for sterk påpeking av adopterte og innvandreres behov. Dette kan lett føre til unødig utskilling og stigmatisering. En *aksepterende holdning* vil føre til anerkjennelse og akseptering av gruppenes spesielle behov, og av at det innenfor hver gruppe finnes enkeltindivider med ulike behov og forutsetninger for læring og utvikling. Først med en slik holdning kan vi legge til rette for tilbud som kan være til hjelp for den enkelte og både være forebyggende og inkluderende.

REFERANSER

ADOPSJONSFORENINGENES TEMAHEFTER:

Adoptivbarn i barnehagen, 2004.

Adopterte barns bakgrunn, 2005

Adopterte barn i skolen, 2006.

Adopterte barn og språk, 2006.

Adopterte barn og tilknytning, 2009.

Barn som trenger spesielle foreldre, 2010.

BACA, L.M. & CERVANTES H.T. (2004). *The Bilingual Special Education Interface*. New Jersey: Pearson.

BERNTSEN, M. & EIGELAND, I. (1987). *Utenlandsadopterte barn og overgangen til nytt språk: Foreldres vurdering av hvordan deres utenlandsadopterte barn lærte seg norsk og mestrer dette språket i dag*. Hovedfagsoppgave. Høst: Statens spesiallærerhøgskole.

CEDERBLAD, M. (1982). *Utländska adoptivbarn som kommit till Sverige efter tre års ålder*. Stockholm: Statens nämnd för internationella adoptionsfrågor.

DALEN, M. & RYGOLD, A.L. (1999). *Hvordan går det på skolen? En analyse av Utenlandsadopterte elevers skolekompetanse*. Institutt for Spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.

DALEN, M. & RYGOLD, A.L. (2006). Educational Achievement in Adopted Children from China. *Adoption Quarterly* 9(4).

DALEN, M. & RYGOLD, A.L. (2012). Internasjonale adopsjoner i Norge. I: E. Befring & R. Tangen (red.): *Spesialpedagogikk*, kap. 25, s. 502–521. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

DALEN, M. & SÆTERS DAL, B. (1987). *Sommerfugler i vinterland*. Oslo: Cappelen.

DALEN, M. & SÆTERS DAL, B. (1992). *Utenlandsadopterte barn i Norge. Tilpasning – Opplæring – Identitetsutvikling*. Doktoravhandling. Universitetet i Oslo.

EGEBERG, E. (red.) (2007). *Minoritetsspråklige med særskilte behov*. Oslo: Cappelen

FOLLEVÅG, G. (2002). *Adoptert identitet*. Oslo: Spartacus Forlag.

GARDEL, I. (1980). *Internationella adoptioner*. Stockholm: Almqvist & Wikströms.

HENE, B. (1987). *De utländska adoptivbarnen och deras språkutveckling*. Göteborg: Institutionen för lingvistik. Göteborgs Universitet, Sprins-rapport 36.

HOËM, A. (1978). *Sosialisering*. Oslo: Universitetsforlaget.

HOWELL, S. (1999). Biologizing and de-biologizing Kinship: Some Paradoxes in Norwegian Transnational Adoption. I: A. Rygvold, M. Dalen & B. Sætersdal (Eds.). *Mine – yours – ours and theirs. Adoption changing kinship and family patterns*. Report from international conference, Oslo. Oslo: Institutt for Spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.

HOWELL, S. (2006). *The kinning of foreigners. Transnational Adoption in a Global Perspective*. New York: Berghahn Books.

JUFFER, F. & VAN IJZENDOORN, M.H. (2005). Behavior problems and mental health referrals of international adoptees. A Meta-analysis. *The Journal of The American Medical Association*, 293, s. 2501–2515. doi:10.1001/jama.293.20.2501

KIRK, D. (1981). *Adoptive kinship*. Toronto: Butterworths.

KRISTIANSEN, A. (2012). *Utdanning og sosial utjevning*. Oslo: Unipub.

LYSTER, S.-A.H. & FROST, J. (2012). Lese og skrivevansker på språklig grunnlag. Forebygging av vansker, og tiltak for elever med spesielle behov. I: E. Befring & R. Tangen. *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

MORKEN, I. (2009). Mangfold, inkludering og minoritetshierarki i nasjonale læreplaner. I: E.L. Dale (red.). *Læreplan i et forskningsperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.

MORKEN, I. (2012). Migrasjonsrelaterte lærevansker. I E. Befring og R. Tangen red.: *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen.

MORKEN, I. & M. DALEN (2013). Hvor er du egentlig fra? Norskhet som utfordring i dagens Norge? *Psykologi i kommunen*, 48(6).

NORDLI HANSEN, M. (2011). Finnes det en talentreserve? Betydningen av klassebakgrunn og karakterer for oppnådd utdanning. *Søkelyset på arbeidslivet*, 28(3).

PIHL, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

RAMM, A. (2007). *Adoptert, et annerledes perspektiv, et livsløp, et oppgjør*. Gyldendal.

RAUNDALEN, M. & J.-H. SCHULTZ (2006). *Krisepedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

REYES, P. & D. MULINARI (2005). *Interseksjonalitet*. Malmö: Liber.

RUTTER, M., SONUGA-BARKE, E.J., BECKETT, C., CASTLE, J., KREPPNER, J., KUMSTA, R., SCHLOTZ, W.,

STEVENS, S. & BELL, C.A. (2010). Deprivation-Specific Psychological patterns: Effects of Institutional Deprivation by the English and Romanian Adoptee Study Team. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 75(1).

RYGVOLD, A.-L. (2012). Språkmestringer hos utenlandsadopterte 2.-klassinger. *Norsk tidsskrift for logopedi*, 4, s. 7–16.

VAN IJZENDOORN, M.H., JUFFER, F., & KLEIN POELHUIS, C.W. (2005). Adoption and Cognitive Development: A Meta-Analytic Comparison of Adopted and Nonadopted Children's IQ and School Performances. *Psychological Bulletin*, 131, s. 301–316.

En framtid for TEACCH

Denne artikkelen handler om TEACCH som pedagogisk tilnærming for elever med autismespekterforstyrrelser (ASF). «Autismekulturen» står sentralt innenfor TEACCH-programmet, og denne artikkelen prøver å skape større innsikt i denne kulturen. Artikkelen utdyper også hvordan TEACCH jobber med struktur på forskjellige nivåer for å øke motivasjonen for læring hos elever med ASF.



Veerle Garrels arbeider som spesialpedagog i autismeteamet ved Barnehabiliteringen ved Universitetssykehuset Nord-Norge HF

Mer enn 40 år etter programmet først ble utviklet, er TEACCH fortsatt en aktuell tilnærming for elever med autismespekterforstyrrelser (ASF). I denne artikkelen vil jeg komme nærmere inn på hvorfor det er slik. Artikkelen ble skrevet etter forfatterens egen deltakelse på en fem dagers workshop hos TEACCH Division i Nord-Carolina. Under er en liten stemningsrapport fra oppholdet.

Charlotte i Nord-Carolina, USA har 750.000 innbyggere, i hovedsak dresskledte finansmenn som prøver å holde i gang den amerikanske økonomien. Men Charlotte er ikke bare kjent som Amerikas nest største finanssenter. Her i Nord-Carolina er jeg også tilbake til vuggen av TEACCH. Jeg befinner meg i 11. etasje på Universitetet i Nord-Carolina (UNC). Ute er det 90° fahrenheit, som jeg aldri helt klarte å konvertere til celsius, men det er varmt og fuktig i «The Queen City». Inne suser airconditioningen, og det myldrer av liv når 30 pedagoger og psykologer samler seg for å lære mer om TEACCH i løpet av en fem dagers workshop. For anledningen har universitetet håndplukket fem barn og unge som skal fungere som våre co-trenere. Fem vidt forskjellige barn, men alle har til felles at de har en diagnose innenfor autismespekteret. I løpet av fem dager blir de våre indirekte lærere: Barna får et individuelt tilrettelagt aktivitetstilbud i en TEACCH-sommerskole, mens vi voksne lærer om kartlegging, strukturert «TEACCHing» og autismekulturen. Og alt som vi lærer, kan vi umiddelbart gå og teste ut på disse fem barna som meget villig stiller opp.

Tilbake i tiden

TEACCH-programmet ble utviklet av psykolog Eric Schopler (1927–2006) i Nord-Carolina i 1972. Schopler var én av de første forskerne som betraktet autismespekterforstyrrelser som medfødte, organiske forstyrrelser. Han kom dermed i sterk opposisjon til Bruno Bettelheims etablerte psykoanalytiske ideer og teorier om at autisme skyldtes kalde, følelsesløse foreldre. Der hvor foreldre på 1950- og 1960-tallet hadde blitt rådet til å etterlate barn med autisme på institusjon, var Schopler derimot sterkt opptatt av at foreldrene skulle ha en sentral rolle i oppdragelsen og opplæringen av barna. Schopler var interessert i å utforske «the nature of autism», og hvordan man best kunne behandle forstyrrelsen. Hans humanistiske tilnærming, basert på en enorm respekt for individene med autisme og deres foreldre, ble grunnleggende for TEACCH-programmet (Feinstein, 2010).

Schopler bidro videre til utviklingen av fagfeltet ved å utarbeide det autismediagnostiske redskapet CARS (*Childhood Autism Rating Scale*), kartleggingsverktøyet PEP (*Psychoeducational Profile*) for ferdigheter og atferd hos barn med autisme, og han var også forfatter av mer enn 200 bøker og artikler om autisme. Hans siste bok, *The TEACCH Approach to Autism Spectrum Disorders*, ble publisert i 2004. Schopler oppsummerte TEACCH-filosofien på følgende måte:

«The long-term goal of the TEACCH program is for the student with autism to fit as well as possible into our society as an adult. We achieve this goal by respecting the differences that the autism creates within each student, and working within his or her culture to teach the skills needed to function within our society.» (Feinstein, 2010).

Etter Schoplers død i 2006 ble Gary Mesibov direktør for

... de fleste skolene i Norge anvender en TEACCH-«light» versjon.

TEACCH-senteret i North-Carolina, der han fortsetter å spre programmets filosofi i Schoplers ånd.

På 1980-tallet fant TEACCH-programmet også veien over Atlanterhavet, takket være den belgiske nevrolog-visten Theo Peeters, som introduserte programmet i hjemlandet etter et lengre praksisopphold ved universitetet i Nord-Carolina (Peeters, 2014). Fra Belgia var veien kort til resten av Europa, og også i Norge ble TEACCH-programmet implementert for elever med autisme. Erfaring viser imidlertid at de fleste skolene i Norge etter hvert anvender en TEACCH-«light» versjon, der programmet reduseres til bruk av dagsplan eller arbeidskurver, uten at den underliggende forståelsen av autisemekulturen nødvendigvis er til stede. De fleste lærerne har riktignok forstått at elever med autisme trenger struktur og forutsigbarhet, men på spørsmål om hvorfor dette er tilfellet, og hvordan man kan få dette til i klasserommet, blir de ofte svar skyldig. La oss derfor først se nærmere på hva autisemekulturen innebærer.

Innsikt i autisemekulturen

Diagnostisk sett er autisemespekterforstyrrelser (ASF) en gruppe nevrologiske forstyrrelser som kjennetegnes av kvalitative avvik i kommunikasjon, kvalitative avvik i gjensidig sosial interaksjon, og stereotyp/repetitiv atferd (ICD-10, 2011). I tillegg har mennesker med ASF som regel sensoriske vansker, der de viser en varhet for forskjellige sansemessige inntrykk, som bestemte lyder, lys, smak, lukt, osv. (DSM-V, American Psychiatric Association, 2013).

Personer som jobber med mennesker med ASF, vet imidlertid at utfordringene ikke (bare) stopper der, men at det er store forskjeller i hvordan mennesker med ASF tenker og hvordan de opplever verden, versus hvordan mennesker uten ASF gjør dette. Det er disse nevropsykologiske forskjellene som danner fundamentet for autisemekulturen. Mesibov og Shea (2009) beskriver følgende nevropsykologiske kjennetegn for ASF:

1. En relativ styrke og preferanse for *visuell* informasjon, samt utfordringer knyttet til auditiv prosessering av informasjon, spesielt når denne informasjonen kommer i form av talespråk. For den pedagogiske praksisen betyr dette at elever med ASF profitterer på

oppgaver der det brukes visuell støtte og konkrete (dette gjelder også elever med ASF som er verbalt flytende).

2. Større fokus på *detaljer*, men vansker med å bruke disse på en meningsfull måte. Elever med ASF kan ha store utfordringer med å skille det som er relevant fra det som er irrelevant, og dette kommer bl.a. til uttrykk i deres vansker med å besvare åpne spørsmål, som f.eks. «Hva har du gjort i helgen?».
3. Varierende *oppmerksomhet*: mennesker med ASF kan for noen aktiviteter vise enorm utholdenhet, mens de i andre situasjoner sliter med å holde fokus. I tillegg kan de ha vansker med å forholde seg til flere impulser samtidig, og det kan være vanskelig å få til felles oppmerksomhet med dem.
4. *Kommunikasjonsvansker* som affekterer den pragmatiske språkbruken: Mennesker med ASF har som regel vansker med å initiere og opprettholde samtaler, og med å engasjere seg i sosial småpratning.
5. Vansker med *tidskonsepter*: Dette viser seg bl.a. ved at elever med ASF kan ha utfordringer med å se begynnelsen og slutten på en aktivitet. De kan gjøre oppgaver for fort eller for sakte, og de kan ha vansker med å forstå når en oppgave er ferdig.
6. Preferanse for *rutiner*: Dette gjør at elever med ASF kan ha vansker med å generalisere ferdigheter til andre settinger enn der de opprinnelig har lært ferdigheten. I tillegg kan de oppleve ubehag og stress dersom rutiner endres på.
7. *Særinteresser*: mennesker med ASF kan være oppslukt av snevre interesser, og det kan være vanskelig for dem å skifte fokuset til noe annet. Integrering av særinteresser i de forskjellige skolefagene kan føre til økt motivasjon for skolearbeid hos elever med ASF.
8. Tydelige *sensoriske* preferanser og aversjoner. Dette viser seg bl.a. ved at mange personer med ASF er veldig rigide og kresne når det gjelder mat, at mange av dem reagerer sterkt på høye lyder, at noen av dem liker å lukte på ting og personer, osv.

I tillegg til disse nevropsykologiske kjennetegnene ser man også at mennesker med ASF har vansker med per-

... man tar i bruk elevens særinteresser for å øke motivasjonen for læring.

spektivtaking. De sliter med å sette seg inn i andre menneskers tanker, og man sier at de mangler «Theory of Mind» (Baron-Cohen 2002). Denne manglende innsikten i hva andre mennesker tenker og føler gjør også at de fleste personene med ASF i utgangspunktet ikke henter motivasjon fra sosiale forsterkere. Der hvor mennesker uten ASF ofte utfører handlinger fordi de vet at det vil glede andre, vil mennesker med ASF ikke ha den samme motivasjonen, siden de ikke nødvendigvis er klar over hvordan deres handlinger påvirker andre mentalt. Mennesker med ASF henter derfor generelt mer motivasjon fra struktur og tydelige forventninger enn fra sosiale begrunnelser. Videre viser erfaring også at det som er logisk for mennesker uten ASF, ikke alltid oppfattes slik av mennesker med ASF. Dette fører til at de fort kan glemme bestemte ting som de har lært, fordi de ikke opplever mening og logikk i tankemønsteret til mennesker uten ASF.

Innenfor TEACCH står en forståelse av disse ovennevnte nevropsykologiske forskjellene, som til sammen utgjør autisemekulturen sentralt. Innsikt i autisemekulturen innebærer da at man går lenger enn bare å se på de forskjellige symptomene, men at man også prøver å finne ut hva som befinner seg under toppen av isfjellet. Man fokuserer med andre ord ikke utelukkende på det man ser, men retter heller oppmerksomheten på hvorfor man ser det man ser. Det kan sies at man forsøker å forstå autisme «innenfra», ved å åpne blikket for hvordan merkelig atferd kan være funksjonell for mennesker med ASF. Eksempelvis kan repetitiv atferd i noen tilfeller være uttrykk for et behov for å strukturere en kaotisk og stressende situasjon. Denne tilnærmingen, der man prøver å forstå årsakene til forskjellig atferd ut fra kunnskap om nevropsykologiske forskjeller innenfor ASF, bidrar til at man kan møte elevene med ASF med større grad av respekt og forståelse.

Strukturert «TEACCHing»

Innsikt i autisemekulturen anses som en grunnleggende forutsetning for at pedagoger skal kunne tilrettelegge skolemiljøet og undervisningen for elever med ASF slik det gjøres innenfor TEACCH. Sentrale elementer innenfor strukturert «TEACCHing» er at pedagogen anvender elevens relative styrke innenfor visuelle ferdigheter for å kompensere for

svakheter innen andre ferdigheter, som eksekutive funksjoner og verbale ferdigheter. Videre tar man også i bruk elevens særinteresser for å øke motivasjonen for læring, og man fokuserer på strukturering av omgivelsene og aktivitetene slik at disse gir mening for eleven. TEACCH anbefaler fire forskjellige typer struktur:

1. *Fysisk struktur*: man kan oppnå hensiktsmessig fysisk strukturering av et klasserom f.eks. ved å plassere pulten mot vegg, slik at forstyrrelser fra omgivelsene blir minimalisert. Man kan også bruke visuell støtte for å indikere hvor eleven skal stå eller sitte under forskjellige aktiviteter, f.eks. ved å bruke bilde av fotavtrykk på gulvet der hvor eleven skal stå.
2. *Strukturering av dagens aktiviteter*: dette gjøres ved hjelp av en individuelt tilpasset dagsplan. Noen elever vil kunne dra nytte av en skriftlig dagsplan, mens andre vil dra mer nytte av en dagsplan med bilder. Videre må man også vurdere om eleven skal ha en dagsplan som dekker hele dagen, eller om man setter opp dagsplan for en halv dag, eller for én eller to aktiviteter om gangen. Selv om eleven ikke klarer å forholde seg til en dagsplan som har mer enn én aktivitet synliggjort, så kan bruk av dagsplan bidra til en enklere overgang fra én aktivitet til en annen dersom planen brukes aktivt.
3. *Strukturering av individuelle oppgaver*: for at eleven skal oppleve mening ved og motivasjon for skoleoppgaver, er det viktig at han/hun vet svaret på følgende spørsmål:
 - a. Hvilken oppgave skal jeg gjøre?
 - b. Hvor lenge vil oppgaven vare eller hvor mange repetisjoner skal jeg gjøre?
 - c. Hvordan kan jeg se at oppgaven er ferdig?
 - d. Hvilken aktivitet kommer etterpå?Det er god pedagogisk praksis når både lærer og elev lett kan besvare disse spørsmålene.

4. *Arbeidssystem*: dette innebærer en strukturering av individuelle oppgaver i en større rekke av aktiviteter,

slik at eleven lærer å jobbe selvstendig over lengre tid. Eleven kan f.eks. ha «jobbe» som en aktivitet på dagsplanen, og det visuelle arbeidssystemet synliggjør da for eleven hvilke oppgaver som går inn i denne jobbeøkten. Dette kan i praksis gjøres ved hjelp av en hjelperemse med bilder, eller ved at man bruker en skriftlig instruks.

Det finnes empirisk støtte for at en slik strukturering av miljøet og undervisningen er effektive tiltak for elever med ASF, og at tydelig strukturering bidrar til økt selvstendighet i arbeidsoppgaver, mindre behov for voksenstøtte, lengre utholdenhet i arbeidsøkter og bedre generalisering av innlærte ferdigheter til andre situasjoner (Hume, Plavnick & Odom, 2012; Hume & Odom, 2007; Bodfish, 2004).

Grønt lys for TEACCH

De siste tiårene har autismespekterforstyrrelser fått mye oppmerksomhet, både i forskning og i media. Økt bevissthet om tilstanden, forbedret tidlig screening og utvidelse av de diagnostiske kriteriene har bidratt til at flere barn enn noensinne får en diagnose innenfor autismespekteret. Dette er positivt med tanke på at flere barn enn før vil få tilrettelagt pedagogisk hjelp, basert på de utfordringene som de har i hverdagen. Samtidig ser man en økning i dyre og tvilsomme behandlingsprogrammer for mennesker med ASF, og det kan være vanskelig for både foreldre og fagpersoner å avgjøre hva som er evidensbasert praksis. Da kan det være godt å vite at det finnes gode grunner til å satse på TEACCH:

Effektivt for reduisering av utfordrende atferd

En metaanalyse av TEACCH-intervensjoner som ble publisert i 2013 av Virues-Ortega, har analysert 13 studier der TEACCH ble anvendt som intervensjon. Forskerne bak metaanalysen framhever at studiene som inngikk i metaanalysen, opererte med små utvalg, og i de fleste studiene ble det ikke gjort rede for metodetrofasthet eller for hvilke elementer av TEACCH-programmet som ble vurdert. Resultatene av metaanalysen må derfor tolkes med varsomhet, og det er behov for mer utfyllende forskning som evaluerer effekten av TEACCH-intervensjoner. Metaana-

lysen viser at TEACCH-programmet ikke bør betraktes som et evidensbasert alternativ for atferdsanalytisk tidlig intervensjon (ABA/TIOBA) for førskolebarn med ASF. Derimot viser metaanalysen at TEACCH-programmet har moderat effekt for skolebarn og stor effekt for voksne, og at TEACCH er spesielt effektiv når det gjelder reduisering av utfordrende atferd (Virues-Ortega 2013).

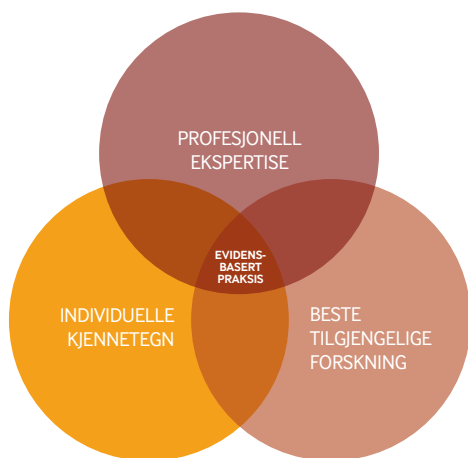
Som denne artikkelen tidligere har vært inne på, bidrar strukturert «TEACCHing» til mer selvstendighet og mindre voksenavhengighet hos elever med ASF. Dette betyr i praksis at elevene opplever større grad av kompetanse og autonomi, som antas å være grunnleggende psykologiske behov for vekst og utvikling (Ryan & Deci, 2002). Når elever med ASF opplever seg selv som dyktige og kompetente med hensyn til de kravene som stilles på skolen, kan det antas at dette vil føre til en positiv skoleopplevelse, et bedre selvilde og dermed også mindre utfordrende atferd. I tillegg tar man innenfor TEACCH-programmet spesielt hensyn til den nevropsykologiske profilen til elever med ASF (jf. autisemekulturen). Større grad av struktur og forutsigbarhet, samt å tilby eleven nødvendig skjerming for overbelastende sensorisk input kan virke stressreduserende og angstdempende. Dette kan også være med og forklare hvorfor TEACCH-programmet er spesielt effektivt i reduisering av utfordrende atferd.

TEACCH som evidensbasert tilnærming Virues-Ortega mfl. (2013) bemerket i metaanalysen av TEACCH-intervensjoner, at det finnes relativt få vitenskapelige studier av tilstrekkelig høy kvalitet til at de kan inkluderes i en metaanalyse. Noe av grunnen til dette er at det er behov for gruppestudier med randomiserte kontrollgrupper og/eller forskningsdesign som sammenligner to forskjellige intervensjoner for slike metaanalyser. Disse høye kravene om kvantitativ forskning med eksperimentell design har sin opprinnelse i det som på 1970-tallet ble definert som evidensbasert praksis. «Evidensbasert praksis» er et begrep som på denne tiden ble utformet innenfor den medisinske verden, der det eksisterer et behov for rigide og strenge kriterier, bl.a. med tanke på utprøving av medisiner, medisinske prosedyrer m.m. Innenfor psykologien anså

Tydelig strukturering bidrar til økt selvstendighet i arbeidsoppgaver...

derimot mange forskere disse kriteriene som vanskelig håndterbare, ikke minst når det gjaldt evaluering av tiltak innenfor autismefeltet, på grunn av den svært heterogene gruppen av personer med ASF. Det oppsto dermed et behov for å omdefinere hva evidensbasert praksis egentlig innebærer innenfor psykologiske vitenskaper. Resultatet ble at den amerikanske psykologforeningen (APA) i 2006 utvidet kriteriene for evidensbasert praksis til å inneholde ikke bare beste tilgjengelig forskning, men også profesjonell ekspertise og individuell tilpasning til pasienten (APA Presidential Task Force, 2006). Evidensbasert praksis innenfor psykologien (og også i pedagogikken) utgjør da overlappingsfeltet mellom disse tre kriteriene (se figur 1).

Figur 1: Evidensbasert praksis (fritt gjengitt etter Missouri Autism Guidelines 2012)



Evidensbasert praksis er med andre ord mer enn bare den beste tilgjengelige forskningen, og dette er spesielt viktig når man vurderer pedagogiske tilnærminger for barn med ASF. Heterogeniteten i gruppen av mennesker med ASF er så stor at dette av og til kan gjøre det vanskelig å generalisere kunnskap og tiltak. For mennesker med autisme finnes det ingen «one size fits all» - intervensjon. TEACCH-tilnærmingen tar spesielt hensyn til den store diversiteten innenfor gruppen av mennesker med ASF, og den legger stor vekt på individuelle kjennetegn for utformingen av tiltak. I tillegg viser profesjonell erfaring at TEACCH er en anvendbar og hensiktsmessig tilnærming i undervisningen

av elever med ASF. Når man ser på evidensbasert forskning i utvidet forstand, defineres TEACCH som en effektiv intervensjon for mennesker med ASF (Missouri Autism Guidelines, 2012).

Individets utfordringer versus samfunnets ansvar

Både innenfor spesialpedagogikken og psykologien har det i senere tid oppstått et paradigmeskifte, der man har endret fokus fra enkeltindividet som eier av en funksjonshemming, til hvordan samfunnet kan legge til rette for bedre funksjonsnivå hos mennesker som har spesielle utfordringer. Dette finner vi også igjen i den nye amerikanske diagnostiske manualen, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-V; American Psychiatric Association, 2013)*, og dens beskrivelse av autismespekterforstyrrelser. I den forrige utgaven, *DSM-IV*, ble autismespekterforstyrrelser inndelt i barneautisme, Asperger syndrom, atypisk autisme og uspesifiserte gjennomgripende utviklingsforstyrrelser. Dette innebar en inndeling av autismespekteret med utgangspunkt i de forskjellige «avvikene» hos enkeltindividet som skulle motta diagnosen. Den nye *DSM-V*-manualen har derimot gått bort fra den noe kunstige inndelingen i forskjellige typer autisme, til en mer hensiktsmessig inndeling etter grad av støttebehov. Inndelingen blir da i tre forskjellige nivåer, der nivå 1 innebærer at individet har behov for noe støtte fra omgivelsene, nivå 2 antyder behov for omfattende støtte, og nivå 3 innebærer behov for svært omfattende støtte (*DSM-V, American Psychiatric Association 2013*). Dette er et viktig fokusskifte, der det er en større ansvarliggjøring av samfunnet for å tilpasse seg mennesker med ASF, heller enn omvendt. Hovedspørsmålet er altså ikke lenger «Hvilken type autisme har personen?», men i stedet «Hvor mye støtte fra samfunnet trenger denne personen for å kunne fungere optimalt?». Det kan tenke seg at dette fokusskiftet også vil gjenspeiles i den pedagogiske praksisen, der balansegangen mellom kompenserende og normaliserende strategier vil kunne få mer oppmerksomhet.

Innenfor TEACCH står denne humanistiske tilnærmingen også sentralt. Dette kommer tydelig fram i Schoplers tidligere nevnte utsagn om TEACCH-filosofien,

der det jobbes med å lære mennesker med ASF de ferdighetene som er nødvendige for å kunne fungere optimalt i en ikke-autistisk verden, samtidig som man respekterer individets annerledeshet og legger mest mulig til rette for den. På denne måten forsøker TEACCH å bygge en bro mellom mennesker med autisme og mennesker uten autisme. Broen bygges ikke utelukkende fra enten den ene eller den andre siden, men som et samarbeid og en gjen-sidig tilpasning, der man møter hverandre i midten.

Tilbake til Charlotte. Jeg har inntatt lærerrollen, og skal nå prøve å få Chris, én av ungdommene på sommerskolen, med på en spennende arbeidsoppgave. Chris sitter på pauserommet, dypt konsentrert om Minecraft på iPadd-en. Så oppslukt er han i spillet at han ikke engang legger merke til at jeg snakker til ham. Heldigvis har jeg femåringen Cayden ved siden av meg. Han har selv veldig lyst på skjermen som Chris sitter med, og han kommer meg raskt til unnsetning med et godt tips: «Si at han må sjekke dagsplanen!», mens han prøver å lirke til seg iPadd-en. Jeg kan ikke annet enn å dra litt på smilebåndene, og gjør akkurat det min unge lærer foreslår ...

Takk til Regionalt Fagnettverk for Autism, ADHD og Tourette (R-FAAT) i Helse Nord, som har muliggjort deltakelse i TEACCH-opplæring på Universitetet i Nord-Carolina (UNC). UNC har forskjellige treningsprogram for pedagoger og psykologer som ønsker å lære mer om TEACCH. Sjekk www.teacch.com for mer informasjon.

REFERANSER

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION.** (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC.
- APA PRESIDENTIAL TASK FORCE** (2006). Evidence-Based Practice in Psychology. *American Psychologist*, 61(4), s. 271–285.
- BARON-COHEN, S.** (2002). The extreme male brain theory of autism. *Trends in Cognitive Sciences*, 6, s. 296–301.
- BODFISH, J.W.** (2004). Treating the core features of autism. Are we there yet? *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 10, s. 318–326.
- FEINSTEIN, A.** (2010). *A History of Autism. Conversations with the Pioneers*. Oxford: Blackwell Publishing.
- ICD-10** (2011). World Health Organization. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- HUME, K., PLAVNICK, J. & ODOM, S.** (2012). Promoting task accuracy and independence in students with autism across educational setting through the use of individual work systems. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42, s. 2084–2099.
- HUME, K. & ODOM, S.** (2007). Effects of an individual work system on the independent functioning of students with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(6), s. 1166–1180.
- MESIBOV, G., SHEA, V. & SCHOPLER, E.** (2004). *The TEACCH Approach to Autism Spectrum Disorders*. New York: Springer.
- MESIBOV, G. & SHEA, V.** (2010). The TEACCH Program in the Era of Evidence-Based Practice. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(10), s. 570–579.
- MISSOURI AUTISM GUIDELINES** (2012), *Autism Spectrum Disorders: Guide to Evidence-based Interventions*, hentet fra: <http://autismguidelines.dmh.mo.gov/> 02.11.14.
- PEETERS, T.** (2014). Biografi, hentet fra: www.theopeeters.be, 08.11.14.
- RYAN, M.R. & DECI, E.L.** (2002). Overview of Self-Determination Theory: An Organismic Dialectical Perspective. I: Deci, E.L. & Ryan, M.R. (Ed.). *Handbook of Self-Determination Research*. The University of Rochester Press.
- VIRUES-ORTEGA, J., JULIO, F. & PASTOR, R.** (2013). The TEACCH program for children and adults with autism: A meta-analysis of intervention studies. *Clinical Psychology Review*, 33, s. 940–953.

Det mest grunnleggende faget – for å forstå det å være menneske

AV RIKKE GÜRGENS GJÆRUM, ANNA SONGE-MØLLER,
KARIN BRUNVATNE BJERKESTRAND, GUNNHILD BRÆNNE BJØRNSTAD



Ludvigsen-utvalget arbeider i disse dager med å skape morgendagens skole. Forfatterne av denne kronikken argumenterer for viktigheten av å bevare drama- og teaterfaget i den norske grunnskolen.

Ludvigsen-utvalget skal vurdere grunnopplæringens fag og betrakte disse opp mot de kompetansekrav som sannsynligvis vil komme i et framtidig samfunns- og arbeidsliv. Dermed skal skolekabalens legges på nytt. Vi som kunstpedagoger er svært spente på humaniorafagenes stilling i de kommende læreplanene, og undrer oss over om dagens fagstruktur fortsatt vil ligge til grunn, eller om innholdet i opplæringen kommer til å struktureres på nye måter?

Ønsker skoleendring

Det norske samfunn er stadig i utvikling, og vi ønsker derfor en skoleendring velkommen. Morgendagens samfunn trenger fleksible, kreative og skapende arbeidstagere som evner å være medskapende medborgere. Ludvigsen-utvalget har en viktig jobb å gjøre, og vi vil derfor bidra ved å peke på noen bærebjelker de kan støtte seg til i arbeidet det kommende året.

I 2013 kom rapporten *Hva skal vi med humaniora?* Der pekes det på fire hovedutfordringer for fagkretsen vår, som vi mener Ludvigsen-utvalget burde dvele ved. Den første

er *Offentlighet og dannelse*, den andre er *Det nasjonale og det globale*, den tredje er *Nytte og beredskap* og den siste er *Vitenskapssyn og egenart*. Vi ønsker å ta utfordringen som Fritt Ord ga forskerne Helge Jordheim og Tore Rem da de bestilte rapporten, og forsøke å besvare spørsmålet *Hva skal vi med humaniora?* Vi vil se på dette i lys av Ludvigsen-utvalget og viktigheten av faget drama/teater i den norske grunnskolen.

Fagets egenart

Drama og teater er tradisjonsbærere og ivaretar en helhetlig menneskelig lærdomskultur som gir lang-siktig nytte og som har opphav i barnets egen lek og antikkens Dionysosfestivaler. *Drama* betyr handling, og *teater* handler om å sette til skue. Menneske er i drama gjennom hele livsløpet. Drama/teaterfaget bidrar til opplevelse og læring av «man in a mess»; det være seg mennesket i konflikt med det åndelige og religiøse, mennesket i konflikt med mennesket og med samfunnet rundt seg, eller mennesket i konflikt med naturen.

Faget byr på oppøving av evnen til å tenke kritisk, evnen til å se ut

over ens egen navle og evnen til å ta i bruk den medfødte skaperkraften og iboende forestillingsevnen. Drama/teaterfaget er en kollektiv og kultur-faglig praksis som skaper grobunn for interaksjon og myndiggjøring, også av marginaliserte medborgere.

Offentlighet og dannelse

Gjennom drama/teaterfaget er vi på nasjonalt plan akkurat nå svært opptatt av å utdanne kompetente *demokratiske borgere* og har derfor i 2014 satt i gang et stort innovativt nasjonalt forskningsnettverk med 40 forskere fra alle landets høyskoler og universiteter. Nettverket samles om temaene: Marginalitet, Teater i lokale miljø, Utdanning og skole, Drama & helse og Dramatisk arbeid med de minste. Gjennom å skape sterke forskningsgrupper ønsker vi i drama/teaterfaget å bidra til å møte humanioras utfordringer i vår tid.

Drama/teater er et estetisk fag der man gjennom intellekt, følelser, kropp og stemme gir elevene mulighet til erkjennelsesprosesser på individuelt og kollektivt plan. I dramafaget er man opptatt av å utvikle kunnskap og opplevelse slik at man kan tenke seg annerledes og kreativt bidra til å løse

samfunnsutfordringer. Vi ivaretar og kombinerer Aristoteles' tre grunnleggende kunnskapsformer; håndverkskunnskap, praktisk visdom/fornuft og den tradisjonelle boklige kunnskapen.

Den målstyrte norske skolen styrer innhold etter det såkalte kompetitive paradigmet, basert på Pisa- og Timss-undersøkelser, og vi blir stadig minnet på at vi taper norsk ungdom på veien. Her kan myndighetene snu seg mot drama/teaterfaget og gjennom det skape et nytt handlingsrom for alle typer elever ved å bidra til å gi humaniora en fremtid i skolen.

Det nasjonale og det globale

Drama/teaterfaget arbeider med kunstfaglig praksis som gjør at mennesker kan bidra kollektivt til å ta et globalt ansvar fordi kunstspråket er universelt og berører mennesket. Den komplekse kunnskapen vi trenger i dagens samfunn, fordrer et etisk og globalt ansvar. Vi må ikke bli nærsynte og velfødde, men utvikle den menneskelige kapital for å løse de store utfordringer vi står overfor blant annet den europeiske økonomiske krisen som rykker stadig nærmere. I drama- og teaterfaglige prosesser ønsker vi å bidra til å utforske nettopp denne nærsyntheten og gi muligheter til kritiske debatter gjennom helhetlige kunnskapsprosesser. Det å være menneske er essensen i drama, og teater kjennetegnes av å være en kunstart som er til stede her og nå – der livet faktisk leves.

Nytte og beredskap

Teater anvendes i krigs- og konflikt-situasjoner over hele verden for å sørge for at mennesker skal overleve, det være seg i Bethlehem eller i Bosnia. Kunsten er den arenaen hvor sårbare mennesker får bearbeidet følelser og inntrykk ved å gi uttrykk som fungerer som deres avtrykk i verden. Slike kunstfagprosesser trenger vi også i et mangfoldig Norge. Mobbing i skolen, hersketeknikker i arbeidslivet, ensomhet, dropout, fattigdom, utenforskap og usynliggjøring er store samfunnsutfordringer for et rikt land.

Den amerikanske filosofen Marta Nussbaum (2010) etterlyser ifølge humaniora-rapporten tre spesifikke kompetanser som det moderne demokratiet trenger og som humaniora kan tilby samfunnet vårt: 1) evnen til å tenke kritisk, 2) evnen til å se utover personlige eller lokale hensyn og agere som verdensborgere; og 3) forestillingskraft og evne til innlevelse.

Vi vet at teater med sin forestillingskraft kan fungere som en generalprøve på virkeligheten. Dette er fordi fiksjonen gir muligheter gjennom laboratoriearbeid med spill og utprøving av identiteter, noe man trenger for å bli et *helt menneske*. Denne utprøvingen bør foregå i det vernet den skapte fiksjonen gir. Det å ta den risikoen med å offentliggjøre slik utprøving på sosiale medier, har vist seg å være farlig.

Drama/teaterfaget er et *beredskapsfag* som rapporten etterlyser. I drama/teaterfaget blir man invitert

inn i rollen som aktiv aktør, fremfor rollen som passiv betrakter i en digital og mer stillesittende verden. Vi trenger drama- og teaterkunsten som nasjonsbygging og identitetsforankring. For et samfunn uten kultur er intet samfunn å forsvare.

Vitenskapssyn og egenart

Drama/teaterfaget er en del av menneskevitenskapene. Drama/teaterfaget utforskes gjennom emansipatoriske prosesser og ofte i deltagende praksis-ledet forskning. Faget vårt er ikke reproduserende, men er basert på kunstbaserte forskningsmetoder som bidrar til at enkeltmenneskets røst blir hørt og debattert i en offentlighet. Vårt mål er at den estetiske erkjennelse skal skape ny viten som samfunnet trenger for å bygge morgendagen. Måtte Ludvigsen-utvalget ta kloke beslutninger på vegne av morgendagens skoleelever.





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.

Utdanning, arbeid og helse blant menn med Klinefelters syndrom og andre mannlige kjønnskromosomavvik

Sammendrag

I denne artikkelen presenteres en undersøkelse av selvrapportert utdanning, arbeid og helse blant 53 menn med kjønnskromosomavvik (KKA) i alderen 19 til 67 år. Undersøkelsen viste at 13 prosent hadde utdanning utover videregående og at 57 prosent opplevde å ha lærevansker. Lærevansker var forbundet med signifikant lavere utdanning. Bare 38 prosent var yrkesaktive, og 34 prosent var uføretrygdet. Menn med KKA rapporterte lavere egenopplevd helse sammenlignet med norske normdata for menn (gjennomsnittseffektstørrelse $d = -0.92$). Praktiske implikasjoner for fagpersoner inkluderer å sørge for grundig kognitiv kartlegging, å tilby praktisk opplæring i videregående skole, samt å tilrettelegge for fleksibel arbeidstid.

Summary

In this paper we present a survey of self-reported education, work, and health status conducted with 53 men with sex chromosome aneuploidies (SCA) aged 19 to 67 years. The survey showed that 13 percent had post high school-education and that 57 percent experienced learning difficulties. Learning difficulties were associated with significantly lower education. Only 38 percent reported to be working and 34 percent were on social benefits. Men with SCA had lower self-reported health compared to Norwegian norms for men (average effect size- $d = -0.92$). Practical implications for professionals include ensuring thorough cognitive assessment, offering practical education in high school and offering flexible working hours.

Nøkkelord

KLINEFELTER SYNDROM
KJØNNSKROMOSOMAVVIK
UTDANNING
ARBEID OG HELSE

Simen Stokke, MSc, sosionom, Frambu senter for sjeldne diagnoser.

Krister W. Fjermestad, ph.d., psykologspesialist, Frambu senter for sjeldne diagnoser.

David Bahr, cand.polit., spesialpedagog, Frambu senter for sjeldne diagnoser, læringsmiljø og atferdsforskning, Universitetet i Stavanger.

Frambu senter for sjeldne diagnoser (Frambu) er et nasjonalt kompetansesenter for kjønnskromosomavvik (KKA) hos menn. I denne artikkelen presenterer vi den første undersøkelsen av egenopplevd lærestil, arbeidssituasjon og helse blant norske menn med KKA. Målet med artikkelen er å gi pedagoger, Nav-ansatte og andre fagpersoner som yter tjenester til menn med KKA, en oversikt over sentrale vansker som diagnosene kan medføre, og diskutere hvordan menn med KKA kan gis et best mulig utdannings- og arbeidstilbud.

KKA er en samlebetegnelse for avvikende antall X- og/eller Y-kromosomer i arvestoffet. Kroppens celler inneholder 46 kromosomer, hvorav to er kjønnskromosomer. Hos menn er kjønnskromosomene vanligvis XY og hos kvinner vanligvis XX. Av ukjent årsak (ikke ved arv) oppstår noen ganger en spontanmutasjon i celledelingen, enten ved befruktningen eller straks etter, slik at alle eller deler av cellene får ett eller flere ekstra X- eller Y-kromosom (Visootsak & Graham Jr, 2006). KKA er den vanligst forekommende kromosomforandringen hos mennesker og forekommer hos 1/400 levendefødte (Bender, Linden & Harmon, 2001; Stockholm, Juul & Gravholt, 2010). Sammenstillingen av kjønnskromosomer danner ulike karyotyper. Blant menn er 47 XXY (Klinefelters syndrom, KS) den vanligste karyotypen (prevalens 1/426 til 1/1000), etterfulgt av 47 XYY (prevalens 1/1000). Sjeldnere varianter er 48 XXYY og 48 XXXY med prevalens fra 1/17000 til 50 000 (Visootsak & Graham Jr., 2006; Ross, Zeger, Kushner, Zinn & Roeltgen, 2009).

Symptombildet ved de ulike KKA har flere fellestrekk, som for eksempel forsinket utvikling innen språk og motorikk, samt vansker med sosial samhandling (Herlihy, McLachlan, Gillam, Cock, Collins & Halliday, 2011). Som oftest er det få klare kliniske trekk i gruppen av KKA, noe som bidrar til underdiagnostisering, og for mange dermed redusert mulighet for adekvat tilrettelegging. I Danmark,

hvor man opererer med nasjonale helseregistre, diagnostiseres trolig rundt 25 prosent av menn med den hyppigst forekommende varianten med flest kliniske trekk, KS, de fleste i voksen alder (Bojesen, Juul, Birkebæk & Gravholt, 2004).

Pedagogiske utfordringer for menn med KKA

Gutter og menn med KKA representerer en uensartet gruppe med ulike forutsetninger for læring, på lik linje med andre gutter og menn. Lærevansker er likevel vanligere i denne gruppen enn i befolkningen for øvrig (Ross et al., 2009, 2012). I en amerikansk studie av 93 gutter med 47 XXY (KS) og 21 gutter med 47 XYY i alderen 4–17 år, skåret begge gruppene lavere enn gjennomsnittet for kontrollgruppen på tester i generelle kognitive ferdigheter, språk, verbalt minne, konsentrasjon/oppmerksomhet, eksekutive funksjoner og motorikk. Den samme studien viste at flere gutter med KKA hadde milde lærevansker sammenlignet med befolkningen for øvrig (Ross et al., 2009).

Mange menn med KKA, på tvers av karyotyper, opplever kommunikasjonsvansker grunnet begrenset korttidsminnekapasitet, redusert evne til fonologisk prosessering, forsinket tale, forståelsesvansker, samt redusert kapasitet til gjenkalling av ord (Ratcliffe, Bancroft, Axworthy, & McLaren, 1982; Ross et al., 2009; 2012). Dette gjør komplekse samtaler utfordrende ved at personer med disse diagnosene ofte kan oppfatte bruddstykker og/eller feiltolke verbal informasjon. Ulik grad av lese- og skrivevansker er trolig en konsekvens av språkvanskene (Boone et al., 2001; Rovet, Netley, Keenan, Bailey, & Stewart, 1996; Stewart, Bailey, Netley, Rovet, & Park, 1986).

Menn med KKA i arbeidslivet

Det er gjort få studier om arbeid med større populasjoner voksne med KKA. I en skotsk studie av 19 menn med 47 XYY framkom det at flesteparten var tilsatt i stillinger som krevde lavere fagkompetanse enn deres fedres stillinger krevde (Ratcliffe, 1999). Videre pekte studien på stor variasjon i yrkesvalg blant deltakerne og at mange skifter arbeidssted ofte. Som gruppe hadde de imidlertid like høy yrkesaktivitet som normalbefolkningen (Ratcliffe, 1999). I en senere amerikansk studie var 10 av 11 menn med 47

XXY i fulltidsstilling, enten som faglært eller delvis faglært (Bender et al., 2001). I en større australsk studie av 87 voksne menn med ett eller flere overtallige X-kromosomer oppga 78 % at de var i arbeid, i studier eller var alderspensjonist, mens 22 % oppga at de var arbeidsledige eller uføretrygdet (Herlihy et al., 2011). En dansk registerstudie viste at 903 menn med 47 XXY hadde en gjennomsnittlig pensjonsalder på 46 år, sammenlignet med 60 år i kontrollgruppen. Av de 903 var over en tredjedel pensjonister, sammenlignet med drøyt 20 % av kontrollpersonene (Bojesen, Stockholm, Juul & Gravholt, 2011).

Målsetninger ved studien

Hovedmålet med denne studien er å gi økt innblikk i hvordan menn med KKA fungerer i utdanning og arbeid. Et viktig delmål var å skaffe oversikt over grad av utdanning og yrkesaktivitet innen gruppen i Norge. Videre ønsket vi å øke og systematisere kunnskapen om egenopplevde lærevansker og lærestil hos norske menn med KKA, og hvordan disse vanskene sammen med sosioemosjonelle vansker påvirker gruppens utdanning og arbeidslivserfaringer. Videre vil vi undersøke egenopplevd fysisk og emosjonell helse med et standardisert spørreskjema, og sammenligne utvalget vårt med normer for norske menn på dette spørreskjemaet. Økt kunnskap om dette vil kunne gi grunnlag for et bedre pedagogisk tilbud til gruppen menn med KKA.

Metode

Utvalg og rekruttering

Utvalget omfattet 53 menn med KKA (gjennomsnittsalder = 36.8 år, standardavvik (SA) = 12.3, aldersspenn 19 til 67 år). Deltakerne ble rekruttert gjennom to kanaler. Trettitue deltakere ble rekruttert fra landsmøtet til den norske Klinefelterforeningen i mars 2012. Her ble det gitt informasjon om studien, og menn over 18 år ble invitert til å delta. Vi kjenner ikke den eksakte responsraten fra denne delen av utvalget, da nøyaktig antall deltakere på landsmøtet er ukjent. Det øvrige utvalget (20 deltakere) ble rekruttert gjennom Frambus database. På rekrutteringstidspunktet (april 2012) var 64 menn over 18 år med KKA registrert i databasen. Tjue av disse var blant deltakerne som allerede var rekruttert fra landsmøtet. De øvrige 44

fikk invitasjon til studien pr. post, og 20 av disse valgte å delta. Responsraten fra databaseutvalget var dermed 45 prosent. Ved begge rekrutteringsmetodene ble deltakerne gitt en spørreskjemapakke med frankert svarkonvolutt. Det ble sendt én puring fire uker etter første utsendelse. Samtlige deltakere ga skriftlig informert samtykke. Studien er godkjent av Regional komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk (REK Øst og Sør).

Utvalget består av voksne menn med i hovedsak ett overtallig kjønnskromosom. Menn som har flere enn ett overtallig kjønnskromosom, deler de samme vanskene, men gjerne mer uttalt ved at de opplever større grad av utviklingsforstyrrelser. Detaljer angående karyotype er vist i Tabell 1. Alder for diagnosefastsettelse var jevnt fordelt i utvalget med gjennomsnitt 21 år (SA = 10.4).

Deltakernes bosted representerte nesten alle norske fylker, relativt likt fordelt. To var bosatt i Sverige. Over halvparten (57,4 %) hadde flyttet fra foreldrehjemmet ved fylte 20 år, og 87,2 prosent ved fylte 25 år. Som hovedregel var deltakerne bosatt i egen bolig (94,4 %). Boforhold er beskrevet i Tabell 1. Sju deltakere (13,2 %) oppga at de bodde med barn. Av disse sju oppga to deltakere at de hadde biologiske barn, og fem at de bodde med to eller flere stebarn. Fem deltakere oppga at de hadde ett eller flere donorbarn.

Tabell 1: Bakgrunnsinformasjon, 53 menn med kjønnskromosomavvik

	Antall (prosent)
Karyotype	
47XXY	41 (77,4 %)
47XYY	2 (3,8 %)
48XXYY	2 (3,8 %)
Mosaikk	2 (3,8 %)
Ikke oppgitt	6 (11,3 %)
Bosituasjon	
Bor alene	30 (56,6 %)
Bor med samboer/ektefelle	16 (30,2 %)
Bor med foreldre	7 (13,2 %)

Datagrunnlag og analysemetode

Deltakerne mottok et bakgrunnsskjema utarbeidet for denne studien. Det inneholdt seks deler og omfattet opplysninger om demografi, utdanning, arbeid, helse, sosialt liv og diagnose. Vi inkluderte et standard spørreskjema om egenopplevd fysisk og emosjonell helse, Short Form Health Scale (SF-36). SF-36 er internasjonalt anerkjent med vel etablert reliabilitet fra tidligere studier (Ware, Kosinski & Gandek, 2000). I tråd med skåringsmanualen konstruerte vi åtte delskalaer basert på spørsmålene fra SF-36, som ble sammenlignet med normdata fra norske menn (Loge & Kaasa, 1998).

Delskalaene fra SF-36 er som følger, med reliabilitetstall (a) fra vårt utvalg: 1) Fysisk fungering, 10 ledd (a = .93), for eksempel *Er din helse slik at den begrenser deg i å gå mer enn 2 kilometer*, besvares på en trepunktskala fra *Ja, begrenser meg veldig mye* til *Nei, begrenser meg ikke i det hele tatt*; 2) Rollebegrensning grunnet fysisk helse, fire ledd (a = .84), for eksempel *Du har hatt problemer med å gjennomføre arbeidet eller andre gjøremål grunnet din fysiske helse*, besvares Ja eller Nei; 3) Rollebegrensning grunnet emosjonell helse, tre ledd (a = .84), for eksempel *Du har utrettet mindre enn ønsket grunnet følelsesmessige problemer*, besvares Ja eller Nei; 4) Vitalitet, fire ledd (a = .83), for eksempel *Følt deg full av tiltakslust*, besvares på seks-punkt skala fra *Ikke i det hele tatt* til *Hele tiden*; 5) Emosjonell helse, fem ledd (a = .85), for eksempel *Følt deg nedfor og trist*, besvares på seks-punkt skala fra *Ikke i det hele tatt* til *Hele tiden*; 6) Sosial fungering, to ledd (a = .85), for eksempel *Har din fysiske helse eller følelsesmessige problemer påvirket sosiale omgang*, besvares på en fem-punktskala fra *Ikke i det hele tatt* til *Hele tiden*; 7) Smerte to ledd (a = .88), for eksempel *Hvor sterke smerter har du hatt i løpet av de siste fire ukene*, besvares på en seks-punkt skala fra *Ingen* til *Meget sterke*; og 8) Generell helse, fem ledd (a = .88), for eksempel *Stort sett, vil du sin at helse er ...*, besvares på en fempunktsskala fra *Dårlig til Utmerket*.

SPSS versjon 20.0 ble brukt for alle analyser. Primært ble det foretatt deskriptive analyser/frekvensanalyser, samt korrelasjonsanalyser. Ved sammenligning av vårt utvalg og norske normer på SF-36 ble effektstørrelsen for forskjellen regnet ut ved bruk av følgende formel: Gjennomsnitt menn

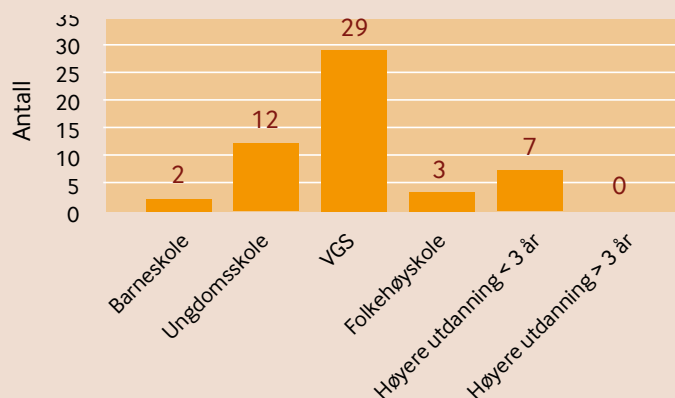
med KKA – gjennomsnitt normer/samlet standardavvik (Hedges & Olkin, 1985). Vi fulgte Cohens (1992) klassifisering av effektstørrelser: Liten = .10 til .29; Middels = .30 to .49; Stor = over .50.

Resultater

Utdanning og arbeidsliv

Deltakernes utdanningsbakgrunn er beskrevet i Figur 1. Det fremkom at under halvparten hadde utdanning utover videregående skole, og at ingen hadde utdanning utover 3-årig høyskole/universitet.

Figur 1: Høyest fullførte utdanning blant 53 menn med kjønnskromosomavvik



De videre spørsmålene knyttet til utdanning var basert på egenopplevelse innen en rekke områder i eget skoleløp. Ved spørsmål om hvordan deltakerne opplevde kravene på ungdomsskolen oppga 39,6 % at kravene var for høye, mens 5,7 % oppga at de var for lave. For videregående skole oppga 41,5 % at kravene var for høye, mens 7,5 % oppga at kravene i videregående var for lave.

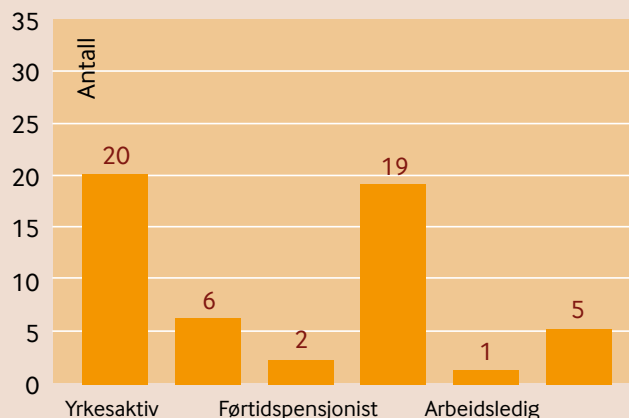
Av de 32 deltakerne som beskrev arbeidsform rapporterte 68,8 prosent å være fast ansatt, 12,5 prosent å være timelønnet ekstrahjelp, 3,1 prosent å være lærling/praktikant, og 15,6 prosent oppga annet. Videre oppga 62,5 prosent av disse 32 å ha fulltidsstilling, mens de resterende oppga deltidsstilling. Over halvparten (53,1 %) oppga at de jobber mindre enn 37,5 timer pr. uke. Blant de 32 del-

takerne som oppga antall arbeidstimer per uke, var det en ekstremverdi på 85 timer som ble utelatt i beregningen av gjennomsnittlig antall arbeidstimer per uke, som da var 29,5 timer (SA 13,0, spenn 5 til 50 timer).

På spørsmål om hva som best beskriver arbeidstidsordningen oppga 69,7 % av 33 som besvarte spørsmålet at de jobbet dagtid, mens 12,1 % oppga at de jobbet skiftarbeid/turnus. Et stort flertall av deltakerne (72,4 %) oppga å ha jobbet kortere enn fire år på sin nåværende arbeidsplass, og 51,7 % oppga å ha vært på sin nåværende arbeidsplass i halvannet år eller kortere. Sammenhengen mellom alder og varighet i arbeidsforhold var høy og signifikant ($r = .64$, $p < .001$). Dette kan indikere at deltakerne oppnår mer stabile arbeidsforhold med økende alder. Tjue prosent oppga å ha hatt mer enn ti arbeidsforhold mens 34,3 % oppga mellom 5–10 arbeidsforhold og 45,7 % oppga å ha hatt færre enn fem arbeidsforhold. Av totalt 33 respondenter rapporterte 72,7 % at de hadde søkt og fått jobb selv. Seks personer (18,2 %) oppga at de har fått hjelp fra Nav, og 9,1 % at de har både søkt og fått jobb selv/fått hjelp fra Nav.

Gjennomsnittsalderen for dem som oppga at de var uføre var 42,1 år (SA = 2,7), mens gjennomsnittsalderen for dem som oppga å være i arbeid var 36,1 år (SA = 2,3). Deltakernes tilknytning til arbeidslivet er beskrevet i Figur 2.

Figur 2: Tilknytning til arbeidslivet blant 53 menn med kjønnskromosomavvik



Lærestil og kommunikasjonsvansker

Tretti deltakere (56,6 %) oppga at de hadde lese- og/eller skrivevansker. Samme antall (n = 30, 56,6 %) oppga at de fikk ekstra hjelp eller spesialundervisning på skolen. Åtti prosent av de 30 som oppga at de hadde lese- og/eller skrivevansker rapporterte at de hadde fått ekstra hjelp/spesialundervisning, noe som også betyr at seks deltakere som har oppgitt at de ikke har lærevansker samtidig oppgir at de fikk spesialpedagogisk hjelp. Dette *kan* indikere at noen av dem som selv oppga at de ikke hadde lærevansker likevel ble oppfattet som å ha det på skolen.

Ved spørsmål om egen lærestil bekreftet 67,9 % en opplevelse av å ha vanskeligere for å lære enn andre. Et stort flertall (88,7 %) bekreftet påstanden *jeg lærer bedre gjennom å gjøre ting enn å lese om det* og 69,8 % bekreftet en opplevelse av å huske dårligere enn andre. Deltakerne ble bedt om å rangere hvor viktig rutiner, struktur og forutsigbarhet er i hverdagen. På en skala fra 1 (ikke viktig) til 7 (veldig viktig) oppga 44,3 % verdien 6 eller 7. Gjennomsnitt for alle deltakerne var 4,6 (SA = 2,2). Av dem som rapporterte å være i arbeid oppga 33,3 % at de har større behov for pauser enn andre, mens 50,0 % oppga at de ikke har det.

Vi inkluderte fem spørsmål om kommunikasjonsvansker som skulle rangeres på en fempunktsskala fra «aldri» til «veldig ofte». Andel deltakere som rangerte «ofte» eller «veldig ofte» på disse spørsmålene var henholdsvis: a) *misforstår i samtaler* (38,5 %), b) *strever med å forstå det som blir sagt i samtaler* (35,9 %), c) *strever med å forstå ironi og fleip* (26,4 %), d) *sier noe jeg senere angrer på* (25,0 %) og e) *opplever å bli veldig sint* (24,5 %). Den indre konsistensen mellom disse spørsmålene var høy (a = .75) og de fem spørsmålene ble slått sammen til en variabel kalt «kommunikasjonsvansker». På en skala fra 5 til 25 hvor høyere skåre indikerer større kommunikasjonsvansker var gjennomsnittsskåren for deltakerne 15,4 (SA = 3,7, spenn 8 til 23).

Helse

Vi utarbeidet åtte delskalaer for fysisk og emosjonell helse basert for spørsmålene hentet fra SF-36, og sammenlignet vårt utvalg med normer for norske menn basert på Loge og Kaasa (1998). Menn med KKA hadde lavere skårer på alle

delskalaer sammenlignet med normdata (indikerer større vansker). Effektstørrelsen på forskjellen var middels for én delskala (emosjonell helse) og stor for alle andre delskalaer. Dette indikerer at menn med KKA har vesentlig lavere selv-opplevd fysisk og emosjonell helse sammenlignet med den generelle norske mannlige befolkning. Skårer på delskalaer samt effektstørrelser for forskjellen mellom menn med KKA og normdata finnes i Tabell 2.

Tabell 2: SF-36 skårer for 53 menn med kjønnskromosomavvik sammenlignet med norske normer.

	Menn med KKA G (SA)	Normer* G (SA)	d
Fysisk fungering	72.5 (28.5)	89.8 (15.5)	-1.06
Rollebegrensning grunnet fysisk helse	46.2 (40.8)	80.5 (33.6)	-1.01
Rollebegrensning grunnet emosjonell helse	62.2 (42.3)	84.5 (29.7)	-0.73
Vitalitet	45.6 (23.7)	63.2 (19.9)	-0.88
Emosjonell helse	67.4 (21.9)	80.0 (15.8)	-0.48
Sosial fungering	65.0 (30.4)	87.6 (20.9)	-1.06
Smerte	53.7 (32.8)	77.2 (25.0)	-0.93
Generell helse	51.4 (29.5)	77.4 (21.3)	-1.20

Merk. SF-36: Short Form Health Survey. KKA = kjønnskromosomavvik. G = gjennomsnitt. SA = standard avvik. d = effektstørrelsesforskjell (> 0.50 = stor). *basert på data fra 1138 norske menn i alderen 19 til 80 år, M alder = 44,9 år (Loge & Kaasa, 1998)

Sammenhenger mellom opplevd lærestil, emosjonelle forhold, helse og utdanning/arbeid

Der var signifikante korrelasjoner mellom alle delskalaene på SF-36 (r fra .31 til .68, alle $p < .05$), med ett unntak for sammenhengen mellom fysisk fungering og emosjonell helse ($r = .25$, $p = .08$). Fire av delskalene på SF-36 var signifikant korrelert med egenopplevde kommunikasjonsvansker (sosial fungering ($r = -.46$); rollebegrensning grunnet emosjonell helse ($r = -.35$); smerte ($r = -.34$); og fysisk fungering ($r = .33$); alle $p < .05$). Grad av utdanning var ikke signifikant korrelert med verken egenopplevde kommunikasjonsvansker eller noen av delskalaene på

SF-36. Der var ikke signifikant forskjell på noen av SF-36 delskalaene avhengig av hvorvidt deltakerne hadde høyere utdanning enn videregående eller ikke. Det var heller ikke signifikant sammenheng mellom egenopplevd helse og utdanning og/eller arbeidssituasjon.

Vi delte utvalget mellom dem som oppga at de var i jobb eller studerte ($n = 26$) og dem som oppga at de av ulike grunner ikke arbeidet eller studerte (inkludert uføre, pensjonister og arbeidsledige, $n = 27$) og undersøkte forskjeller i egenopplevd helse mellom disse gruppene. T-tester viste signifikante forskjeller med større vansker for dem som ikke var i arbeid eller studerte på fem av åtte delskalaer av SF-36 (Fysisk fungering ($t = -2,047$, $p < .05$); Rollebegrensning grunnet fysisk helse ($t = -3,046$, $p < .05$); Emosjonell helse ($t = -2,313$, $p < .05$); Vitalitet ($t = -3,112$, $p < .05$); og Smerte ($t = -4,074$, $p < .001$)).

Ingen av deltakerne som oppga kun barneskoleutdanning var i jobb, og interessant nok var heller ingen av dem som oppga utdanning utover videregående i jobb. I den største utdanningsgruppen, de som oppga videregående skole som høyeste utdanning, var 55,2 % i jobb. Der var ingen forskjell i arbeidsstatus, altså hvorvidt man oppga å være i arbeid eller ikke, mellom de som oppga å ha mottatt spesialundervisning og de som oppga å ikke ha mottatt slik hjelp. Av dem som oppga at de hadde mottatt spesialundervisning var 36,7 % i jobb, mens av dem som ikke hadde mottatt spesialundervisning var 39,1 % i jobb. Blant dem som bekreftet lese- og skrivevansker var 40,0 % i jobb, mens blant dem som avkreftet lese- og skrivevansker var 31,3 % i jobb. Denne forskjellen var heller ikke signifikant. Av dem som oppga at de har vanskeligere for å lære enn andre var 36,1 % i jobb, mens for dem som oppga at de ikke hadde større vansker med å lære var 37,5 % i jobb. Det ser altså ikke ut som om selvopplevd lærestil har sammenheng med oppgitt arbeidssituasjon. Egenbekreftede lese- og skrivevansker var imidlertid forbundet med signifikant lavere utdanning ($t = 3,611$, $p < .05$).

Det var en signifikant sammenheng mellom egenopplevd helse og antall jobber ($r = .35$, $p < .05$) som indikerer at jo dårligere egenopplevd helse, jo hyppigere jobbskifte. Der var ingen sammenheng mellom egenopplevde kommunikasjonsvansker og antall jobber.

Diskusjon

Dette er den første norske studien om utdanning, arbeid og egenopplevd helse blant norske menn med KKA. Andelen med utdanning ut over videregående skole var lavere i vår undersøkelse enn i befolkningen for øvrig. Tall fra Statistisk sentralbyrå (2013) viser at drøyt 27 % av norske menn har universitets- eller høyskoleutdanning, sammenlignet med 13,2 % i vårt utvalg. Dette tallet er samtidig noe høyere enn i den danske registerstudie, hvor det fremkommer at 7,0 % av alle personer med ett eller flere over-tallig(e) X-kromosom(er) har oppnådd høyere utdanning ved trettiårsalder (Bojesen mfl., 2011). Samlet sett er det altså grunn til å anta at en lavere andel blant personer med KKA oppnår utdanning ut over videregående skole sammenlignet med andre menn.

En tredjedel av deltakerne oppga at de var arbeidsuføre, og gjennomsnittsalderen for dem som oppga at de var uføre, var 42 år. Til sammenligning er andel uførepen-sjonister blant menn i den norske befolkningen 7,8 % (Nav, 2013). Også en stor dansk registerstudie (Bojesen, mfl., 2011) viste diskrepans mellom menn med KKA og befolkningen for øvrig hva gjelder uførhet. Gjennomsnittlig pensjonsalder blant menn med KKA var 46,3 år sammenlignet med 60,3 år i den danske kontrollgruppen. Videre viste den danske studien at 1,3 % av normalbefolkningen er uføre-pensjonister ved fylte 30 år, mot 11,8 % av menn med over-tallig X-kromosom (Bojesen mfl., 2011).

Det er urovekkende at så mange av deltakerne er uføre. Materialet vårt gir ikke grunnlag for å peke på en enkel forklaring til det høye antallet uføre, men flere delelementer i besvarelsene kan være med å bidra til forståelsen av dette. Fysiske helseplager som smerter, muskel-, ledd- og skjelettplager, søvnvansker, testosteronsvingninger er mulige årsaker. Vansker flere fremviser når det gjelder språk og kommunikasjon, psykososiale vansker (angstlidelser, tilpasningsvansker), og manglende tilrettelegging er andre mulige årsaker.

Menn med KKA rapporterte om vesentlig større problemer på alle helseskalaer sammenlignet med normdata for norske menn, både hva gjaldt egenopplevd fysisk og emosjonell helse og i hvilken grad egen helse påvirket funksjon. Dette kan indikere at menn med KKA represen-

terer en gruppe med behov for helsehjelp knyttet både til fysisk og følelsesmessig fungering, og denne studien er den første dokumentasjonen av dette i den norske befolkningen.

Praktiske implikasjoner

Deltakernes egenrapporterte lærestil, samt egenopplevde kommunikasjonsstil og helse, indikerte flere behov for tilrettelegging. Merk spesielt at egenrapporterte lærevansker medførte signifikant lavere utdanning. Disse funnene innebærer en rekke praktiske implikasjoner. De viktigste implikasjonene er oppsummert i Tabell 3.

Tabell 3: Praktiske implikasjoner for fagpersoner som arbeider med menn med kjønnskromosomavvik

Skole
Sørg for grundig utredning av kognitive evner
Eventuelle lese- og skrivevansker bør utredes tidligst mulig
Tilrettelegg for praktisk yrkesrettet opplæring
Arbeid
Vær oppmerksom på at språklige misforståelser og impulsivitet kan skape konflikter
Vær spesielt oppmerksom på at fysiske helseplager kan påvirke arbeidskapasiteten
Deltidsstilling/fleksibel arbeidstid kan være et aktuelt virkemiddel
Forutsigbarhet og struktur i arbeidsoppgavene er en hjelp for mange
Hyppigere pauser vil være aktuelt for enkelte
Generelt
Vær oppmerksom på språklige misforståelser. Sjekk forståelse, be om oppsummering
Oppfordre til åpenhet rundt diagnosen for å kunne forklare eventuelle vansker
Regelmessige motivasjonssamtaler med en fast fagperson vil oppleves støttende for mange

Mange med KKA har en relativ styrke i utføringsoppgaver (utførings-IQ) sammenlignet med språkferdigheter (verbal IQ) både for barn og voksne (Ratcliffe mfl., 1982; Rovet, Netley, Bailey, Keenan, & Stewart, 1995).

Lærestilen som fremkommer i vårt utvalg, er forenlig med dette. Personer med KKA er dermed gjerne mer praktisk anlagt og gode på praktisk problemløsning. Vi ser derfor at mange med KKA som har språkvansker, velger en praktisk utdanning og tilsvarende yrke. Dette er diagnosespesifikke utfordringer som må utredes individuelt, men som for mange bør tjene som en rettesnor i flere elementer av undervisningsarbeidet.

Denne studien viste at et stort flertall av de yrkesaktive hadde søkt og fått jobb selv, mens et mindretall hadde søkt og fått jobb selv i kombinasjon med hjelp fra Nav. Gjennom Navs tjenesteportefølje vil man kunne tilrettelegge for utprøving, samtidig som man sikres kontinuitet i inntekt. De arbeidsrettete tiltakene som Nav administrerer, gir muligheter for ulik grad av oppfølging, og tiltaket arbeid med bistand (AB) kan være særlig aktuelt. Det er viktig at arbeidsgiver og eventuelt Nav er klar over vanskene en del opplever.

Nesten 40 prosent av deltakerne oppga at de misforstår ofte eller veldig ofte i samtaler, mens en drøy tredjedel oppga at de ofte eller veldig ofte strever med å forstå det som blir sagt i samtaler. For dem som har reduserte språkferdigheter, er det ekstra utfordrende å bruke språket til å oppklare eventuelle misforståelser. Dette kan prege atferden ved at menn med KKA kan være relativt kontante med å gi opp hvis de møter hindringer av ulikt slag, som hvis det er noe de ikke selv forstår eller når de opplever at andre ikke forstår dem. Å fungere sosialt på en arbeidsplass, rette seg etter krav, følge arbeidsrutiner og ha fysiske forutsetninger for arbeidet er avgjørende og krever i en del tilfeller god, ekstern rådgivning. En kommunikasjonsstil med hyppige misforståelser gjør at lærere og arbeidsgivere blir usikre på personens evner til å ta imot og selv gi informasjon. For arbeidsgiver kan det være vanskelig å avgjøre hvorvidt et budskap er forstått eller ei, noe som kan medføre at man vegrer seg for å gi ansvar. En bedre samhandling med Nav kan bestå i å unngå å korrespondere med et byråkratisk språk, men heller ha fysiske møter der man forberedes på innholdet for møtet og oppmuntres til å ha med seg en talsperson.

For voksne med KKA er det store forskjeller i behov for tilrettelegging. Studien vår viste at over halvparten (53,1 %)

har redusert arbeidstid. Det kan henge sammen med hva deltakerne oppga rundt opplevde helseplager. Generelt kan man hevde at mange av tiltakene man gjør lurt i å iverksette i skoleårene, bør videreføres inn i yrkeslivet, fordi man også her vil profitte på disse. En tredjedel anga et hyppigere behov for pauser. Dette er i tråd med at flere med KKA blant annet strever med konsentrasjonsspennet sitt. Arbeidsøkter på tjue minutter kan i noen tilfeller være nok. Ved aktivitetsoverganger generelt kan det være nyttig at noen hjelper arbeidstakeren «på sporet» igjen, da igangsettingsvansker ikke er uvanlig ved tilstanden. Tydelige arbeidsinstrukser og innarbeidete rutiner vil kunne gjøre arbeidssituasjonen enklere og bidra til at arbeidstakeren blir mindre avhengig av hjelp.

Begrensninger ved studien

Dette er den første norske undersøkelsen om utdanning, arbeid og helse blant norske menn med KKA. Studien gir dermed innblikk i fungering blant en gruppe menn man har svært begrenset systematisk kunnskap om. Samtidig er der en del svakheter ved studien. For det første er utvalget rekruttert gjennom en brukerforening og et kompetansesenter. Utvalget inkluderer dermed ikke menn med KKA som av ulike grunner velger å ikke engasjere seg i brukerforeningen eller registrere seg på Frambu, og kan således ikke hevdes å være representativt for gruppen menn med KKA som helhet. Vi kan ikke utelukke at der er forskjeller mellom menn med KKA som velger å være registrert på slike arenaer og de som ikke velger det. På den ene siden kan man tenke seg at menn med KKA som opplever symptombelastning, vil være mer motivert for å engasjere seg i brukerforeninger og/eller registrere seg ved et kompetansesenter. Samtidig er det mulig at en del menn med KKA som opplever stor symptombelastning ikke vil være i stand til, eller motivert for, å engasjere seg i brukerforening og/eller registrere seg ved et kompetansesenter. Det er derfor viktig å være klar over at utvalget muligens representerer en spesiell gruppe menn med KKA. For det andre har vi ikke genetisk bekreftelse på KKA for alle våre deltakere. Vi har imidlertid liten grunn til å tro at menn uten bekreftet KKA vil være engasjert i brukerforeningen eller registrert på Frambu. For det tredje har vi samlet ulike karyotyper i

beskrivelsen av resultater, og dermed ikke tatt hensyn til eventuelle forskjeller mellom karyotyper. Hovedårsaken til dette er at det for de mindre vanlige karyotypene ville vært så små grupper at det vil være vanskelig å generalisere basert på disse resultatene. For det fjerde har vi ingen kontrollgruppe, noe som gjør det vanskelig å sammenligne med befolkningen for øvrig. Gjennom diskusjonen har vi imidlertid inkludert data fra befolkningsundersøkelser der disse foreligger. Vi har også brukt norske normer for delskalaene for SF-36 (Loge & Kaasa, 1998), men norske normer av nyere dato ville styrket studien. Vi kjenner imidlertid ikke nyere normdata.

Språkvanskene menn med KKA opplever, kan ha vanskeliggjort utfylling av spørreskjema og påvirket validiteten av disse. Likeledes kan de komplekse erfaringene deltakerne våre har, være krevende å dokumentere kvantitativt. Kvalitative undersøkelser av norske menn med KKA ville kunne gi et mer utfyllende bilde av deres livssituasjon, og fremtidige studier av dette vil være et viktig bidrag i dokumentasjonen av behovene til menn med KKA.

Denne undersøkelsen er primært fokusert på vansker og inneholder ikke beskrivelser av styrker blant menn med KKA. Likevel er det viktig å nevne at det for eksempel fremkommer at flere av deltakerne i jobb har skaffet seg jobb uten hjelp fra Nav. Fremtidige undersøkelser bør i større grad undersøke mestring og veier til positiv måloppnåelse blant menn med KKA.

Konklusjon

Personer med KKA representerer en uensartet gruppe. Basert på vår undersøkelse og forskningslitteraturen synes det likevel som om gruppen har spesielle utfordringer knyttet til utdanning og arbeidsfungering. Det er viktig at fagpersoner som arbeider med gutter og menn med KKA, kjenner til de pedagogiske og helsemessige vanskene de kan oppleve, for å sikre best mulig tilrettelegging for denne gruppen.

REFERANSER

- BENDER, B.G., LINDEN, M.G. & HARMON, R.J.** (2001). Life adaption in 35 adults with sex chromosome abnormalities. *Genetics in Medicine*, 3(3), s.187-191.
- BOJESEN, A., STOCHOLM, K., JUUL, S. & GRAVHOLT, C.H.** (2011). Socioeconomic trajectories affect mortality in Klinefelter syndrome. *Journal of Clinical Endocrinology & Metabolism*, nr. 96, s. 2098–2104.
- BOJESEN, A., JUUL, S., BIRKEBÆK N. & GRAVHOLT, C.H.** (2004). Increased mortality in Klinefelter syndrome. *Journal of Clinical Endocrinology & Metabolism*, 89(8), s. 3830–3834.
- BOONE, K.B., SWERDLOFF, R.S., MILLER, B.L., GESCHWIND, D.H., RAZANI, J. ... PAUL, L.** (2001). Neuropsychological profiles of adults with Klinefelter syndrome. *Journal of the International Neuropsychological Society*, nr. 7, s. 446–456.
- COHEN, J.** (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), s. 155–159.
- HEDGES, L. & OLKIN, I.** (1985) *Statistical Methods for Meta-Analysis*. New York: Academic Press.
- HERLIHY, A.S., MCLACHLAN, R.I., GILLAM, L., COCK, M.L., COLLINS, V. & HALLIDAY, J. L.** (2011). The psychosocial impact of Klinefelter syndrome and factors influencing quality of life. *Genetics in Medicine*, 13(7), s. 632–642.
- LOGE, J.H. & KAASA, S.** (1998). Short Form 36 (SF-36) health survey: normative data from the general Norwegian population. *Scandinavian Journal of Social Medicine*, 26(4), s. 250–258.
- NAV** (2013). *Utviklingen i uførepensjon per 30. juni*. Arbeids- og velferdsdirektoratet/statistikkseksjonen. Notat av Jostein Ellingsen 29.08.2013.
- RATCLIFFE, S.** (1999). Long term outcome in children of sex chromosome abnormalities. *Archives of Disease in Childhood*, nr. 80, s. 192–195.
- RATCLIFFE, S., BANCROFT, J., AXWORTHY, D. & MCLAREN, W.** (1982). Klinefelter's syndrome in adolescence. *Archives of Disease in Childhood*, nr. 57, s. 6–12.
- ROSS, J.L., ZEGER, M.P.D., KUSHNER, H., ZINN, A.R. & ROELTGEN, D.P.** (2009) An extra X or Y chromosome: Contrasting the cognitive and motor phenotypes in childhood in boys with 47,XXY syndrome or 47,XXY Klinefelter syndrome. *Developmental Disabilities Research Reviews*, nr. 15, s. 309–317.
- ROSS, J.L., ROELTGEN, D.P., KUSHNER, H., ZINN, A.R., REISS, A., BARDSLEY, M.Z., MCCAULEY, E. & TARTAGLIA, N.** (2012) Behavioral and social phenotypes in boys with 47,XXY Klinefelter Syndrome. *Pediatrics*, 129(4), s. 769–778.
- ROVET, J., NETLEY, C., BAILEY, J., KEENAN, M. & STEWART, D.** (1995) Intelligence and achievement in children with extra X aneuploidy: a longitudinal perspective. *American Journal of Medical Genetics*, nr. 60, s. 356–363.
- ROVET, J., NETLEY, C., KEENAN, M, BAILEY, J. & STEWART, D.** (1996) The psychoeducational profile of boys with Klinefelter syndrome. *Journal of Learning Disabilities*, 29(2), s. 180–196.
- STATISTISK SENTRALBYRÅ.** (2013). *Befolkningens utdanningsnivå*, 1. oktober 2012. Hentet fra: <http://www.ssb.no/utniv/> Publisert 18. juni 2013
- STEWART, D.A., BAILEY, J.D., NETLEY, C.T., ROVET, J. & PARK, E.** (1986). Growth and development from early to midadolescence of children with X and Y chromosome aneuploidy: The Toronto Study. *Birth Defects Original Article Series*, 22(3), s. 119–182.
- STOCKHOLM, K., JUUL, S. & GRAVHOLT, C.H.** (2010). Diagnosis and mortality in 47,XXY persons: a registry study. *Orphanet Journal of Rare Diseases*, nr. 5 s. 15.
- VISOOTSAK, J. & GRAHAM JR., J.M.** (2006). Klinefelter syndrome and other sex chromosomal aneuploidies. *Orphanet Journal of Rare Diseases*, nr. 1, s. 42.
- WARE, J.E., KOSINSKI, M. & GANDEK, B.** (2000). *SF 36 Health Survey: Manual & Interpretation Guide*. USA: Lincoln, RI: QualityMetric, Incorporated.

Situasjonsorientert spesialpedagogikk

AV HALLVARD HÅSTEIN

Boka «Inkluderende spesialpedagogikk» er skrevet av Lotte Hedegaard-Sørensen. Hun er ansatt ved Institutt for Utdannelse og Pædagogik ved Århus Universitet, der hun er koordinator for masterutdannelsen i spesialpedagogikk. Hun har ellers gitt ut flere publikasjoner sammen med den mer kjente Susan Tetler, som er professor i spesialpedagogikk i Danmark.

Med denne boka har Hedegaard-Sørensen som uttalt ambisjon å vise hvordan spesialpedagogisk innsikt kan inngå i det vanlige arbeidet med en klasse (se side 8). Dette kan være akkurat det Skole-Norge trenger. – Mye kan nemlig tyde på at spesialpedagogikk mest brukes utenfor klasserommet og dermed er til nytte bare for få lærere og elever som ønsker å være deltakere i et inkluderende læringsmiljø.

Hovedtemaene i boka kan inndeles/sorteres slik:

- Kritikk av den rådende forståelse av spesialpedagogisk praksis
- Forslag til en alternativ forståelse av faget
- Dokumentasjon og analyse av praksissituasjoner fra fire forskjellige skolemiljø der spesialpedagogisk kunnskap benyttes
- Anbefaling av metode for praksis
- Drøfting/synspunkter av fenomenet inkludering

Kritikken av spesialpedagogikken nå
Fremstillingen bygger på en kritikk av rådende tendenser i faget.

Hennes viktigste innvending mot den tradisjonelle spesialpedagogiske diskusjonen er at denne i stor grad skjer uavhengig av lærere og praksis i klasserommet (se side 18). Hun mener diskusjonen om spesialpedagogikk og inkludering er dominert av teoretiske og verdimeslige overveielser. Hun savner en diskusjon som baserer seg på analyse av empirisk materiale fra praksis i klasserommet.

Faglig fornyelse av spesialpedagogikken

Forfatteren går langt i å hevde at også formidling og utvikling av kompetanse med fordel kan skje som bearbeiding av praktiske situasjoner. Dette til forskjell fra den form for kompetansearbeid som går ut på å lære noe et sted og som så senere skal anvendes i skolen og/eller et annet sted. Denne tankemåten innebærer et utfordrende perspektiv på lærerutdanning, og det synes også å være hennes hensikt.

Her følger to sitater. Disse oppfatter jeg som nøkkelsetninger for hennes forståelse av hvordan spesialpedagogikken bør anvendes: «bidrag

fra eksperter (må) forholde sig til den praksis, som allerede eksisterer i klasserommet» (s. 152), og «Gennem en række eksempler fra mine studier af praksis i klasserum viser jeg, at læreres arbejde på tværs af specialpædagogiske og almenpædagogiske læringsmiljøer, består i at håndtere komplicerede undervisningssituationer» (s. 10).

Slike synspunkter kan tilsynelatende sees på som en nedtoning av verdien og betydningen av for spesialisert kunnskap om for eksempel diagnoser. Det ville etter min oppfatning være å mistolke Hedegaard-Sørensen betydelig om en forstår hennes vektlegging av å arbeide med praktiske undervisningssituasjoner slik. Jeg tolker henne mer i retning av å stille krav til når, hvor og sammen med hvem slik kunnskap anvendes. Imidlertid ville det faglig ha styrket boka betydelig om hun hadde gått mer grundig inn og diskutert hva som utgjør det spesifikke og særegne ved å ha sin oppmerksomhet rettet mot situasjoner.

Situasjonene hun har studert

Størstedelen av boka (s. 31–112) er



LOTTE HEDEGAARD-SØRENSEN
Inkluderende spesialpædagogik
 AKADEMISK FORLAG, 2013
 ISBN: 9788750043430

bygget omkring beretninger, analyse av og drøftinger i tilknytning til situasjoner der lærere arbeider med spesialpedagogiske utfordringer. Hun henter sitt erfaringsmateriale fra fire kontekster:

1. Spesialscole
2. Spesialavdeling
3. Ordinær skoleklasse
4. Liten skole med tydelig pedagogisk særpreget

I tilknytning til dokumentasjonen fra disse ulike undervisningsmiljøene har hun mange interessante kommentarer. Blant annet skriver hun gjenkjennelig om hva det innebærer å arbeide prosessdidaktisk – et annet av de begrepene som er sentrale i hennes forståelse av praktisk-pedagogisk arbeid. Videre fremhever hun betydningen av å utvikle en lokal faglig kultur.

Ingen metodisk variasjon

Når hennes synspunkter om å ta utgangspunkt i praktiske situasjoner skal omsettes til praksis, ender hun opp med å tilråde bruk av det hun kaller praksisfortellinger. Selv viser

hun til fortellinger hun selv har laget, men har og med at andre bruker praksisfortellinger som er skrevet av lærerne selv.

Jeg oppfatter hennes gjennomgang av metoden praksisfortellinger som konkret, men skjemmende ukritisk.

Slik praksisfortellinger presenteres i denne boka, innebærer det minst tre alvorlige svakheter. For det første tydeliggjør boka få eller ingen innvendinger eller begrensninger når det gjelder verdien og bruk av praksisfortellinger.

Den mest åpenbare svakheten er at fortellingen gir fortelleren nær fullstendig definisjonsmakt når det gjelder å fortolke og opplyse om hva som har skjedd i den situasjonen det dreier seg om. Diagnosenes begrensninger tydeliggjøres i denne boka, men ikke praksisfortellingenes. - Når elever og/eller lærere mener det oppstår problemer i en klasse, kan de vanligvis fortelles mange ulike versjoner.

For det andre innebærer praksisfortellinger uunngåelig et bakover-perspektiv.

For det tredje legges det en så

ensidig vekt på praksisfortellinger, at det er lite rom for andre tilnærminger for å dokumentere situasjonen i klassen. En situasjonsorientert arbeidsform, som hun argumenterer for, gir jo særlige muligheter for en demokratisk deltagelse i problemløsningen. Derfor savner jeg at hun belyser verdien av flere perspektiv og delaktighet av flere parter.

Inkludering

At inkludering er et sosialt begrep som dreier seg om å være del av et fellesskap, stort eller lite, vil de fleste være enige om. Det har altså noe å gjøre med forholdet mellom den enkelte og fellesskapet og mellom fellesskapet og den enkelte.

Videre er det stor enighet om at inkludering er viktig både for trivsel og læring. Det vanlige og velbegrunnede pedagogiske spørsmålet blir da: Hvordan skal vi best få til å inkludere dem som er utsatt for å kunne bli satt utenfor? Et mindre vanlig, men mer grunnleggende spørsmål, kan være dette: Når noen blir inkludert, hvem utgjør da den inkluderende part? Dette er et spørsmål som altfor sjelden blir stilt og utdypet i peda-

gogisk litteratur om inkludering.

Det vanligste er at forfatterne benytter en individualistisk innfallsvinkel, det vil si at en tar utgangspunkt i en eller flere elever som er eller kan bli, utsatt for ikke å bli inkludert. Sjelden benytter slik litteratur også en mer kollektivistisk innfallsvinkel, det vil si at en er opptatt av hva som kjennetegner den undervisning og det skole- og klassefelleskapet som har kapasitet og vilje til inkludering. Ut fra hvordan Hedegaard-Sørensen skriver, kan det tyde på at situasjonsorientert tilnærming til arbeidet med klasser nettopp skulle være egnet til å kombinere de to innfallsvinklene. Likevel synes det som om hun forblir i det tradisjonelle individualistiske perspektivet.

Uansett er dette ikke en bok først og fremst om betydningen av inkludering eller hvordan en kan få det til. Slik jeg forstår forfatteren, er dette primært en bok om hvordan en kan studere inkludering innenfor en pedagogisk sammenheng. Hennes poeng synes først og fremst å være at inkludering best belyses om en tar utgangspunkt i praktiske situasjoner fra det som skal være arenaen for inkluderende deltakelse, det vil si i klasserommet.

Innvendinger

Min faglige hovedinnvending mot boka dreier seg om behandling av forholdet mellom det å være situasjonsorientert og anbefaling av metode. Jeg mener hun beveger seg altfor lett fra det å anbefale en bestemt tilnær-

mingsmåte (=situasjonsorientering) og til det å anbefale en bestemt metode (=praksisfortelling). Dette kan delvis ha sammenheng med at hun ikke drøfter hva som er det spesifikke med å være situasjonsorientert (jf. note 2). Videre kan det ha sammenheng med at hun unnlater å stille seg spørsmålet: Hvilke krav skal en stille til en metode som skal være egnet til å ta utgangspunkt i situasjonsorientert framgangsmåte?

Fagutvikling

Foreløpig trenger vi kanskje ikke flere bøker i spesialpedagogikk som tar for seg et bredt spekter av vansker, ei heller flere titler som omhandler inkludering generelt. Derimot tror jeg det kan skrives interessante bøker der en viser hvordan spesialpedagogikken kan tas med inn i klasserommet og inn i det teamet som har løpende ansvar for å arbeide med de komplekse og sammensatte utfordringene som må håndteres i klassen. Den boka som her er omtalt, burde kunne gi nyttige impulser til en slik bok og til videre forskning.

NOTER

- 1 En utdyping av dette finnes i en artikkel av Werner og Håstein om viktigheten av å frigjøre faget spesialpedagogikk fra å være for sterkt koblet til spesialundervisning. Denne kan leses i Spesialpedagogikk nr 5/2010, eller i det danske tidsskriftet Specialpædagogik nr. 5/2010.
- 2 Noe av det spesielle ved å være situasjonsorientert, har sammenheng med at situasjoner alltid er både steds- og tidsspesifikke. Se ellers note 4.
- 3 Hedegaard-Sørensens synspunkter her, har en klar parallell til hva Thomas Nordahl hevder i opposisjon til regjeringens syn på bruk av midler til etterutdanning, se Utdanning nr. 17/2014.
- 4 For den som ønsker å arbeide videre med å klargjøre hva det innebærer å være situasjonsorientert, kan følgende bøker anbefales: Dag Østerberg (2011). Kritisk situasjonsfilosofi. Gyldendal Akademisk. Else Wiestad (2014). Stedene som former deg. Om rom og subjektivitet. Fagbokforlaget.

Å lykkes med lesing

AV CARL CHRISTIAN. BACHKE

Denne boka er en antologi om hva nyere forskning sier om forhold som fremmer leseinnlæring hos elevene de første skoleårene. Beskrivelsene belyser både lesing som teknisk ferdighet og forståelse av innholdet, med en vektlegging av det å skape lese lyst. Intensjonen er særlig å se på undervisningsmetodene og læringsmiljøet og hva som debatteres innenfor disse områdene. I lys av norske barns resultater på PISA-testene, samt at dagens informasjons- og utdanningssamfunn krever stadig økte leseferdigheter, bør boka appellere til lærere som driver leseopplæring fordi den gir innsikt i aktuell forskning på feltet.

Innhold

Boka har tolv kapitler, hvor hvert kapittel er kvalitetssikret i form av fagfelle vurderinger. Forenklet kan boka leses som tre deler:

Historisk tilbakeblikk på leseopplæring og tiltak for lesesvake elever (kap. 1)

Beskrivelser av noen viktige elevforutsetninger/brister på områder som språkutvikling, flerspråklighet, risikofaktorer, inklusive dyslektiske gener og oppmerksomhetsvansker (kap. 2–4). Årsaker til mulige lesevansker plasseres her mer på individnivå enn i barnets oppvekstmiljø.

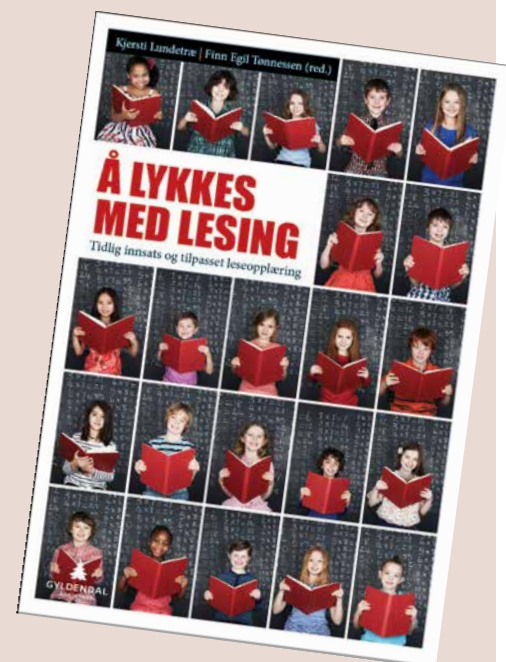
Læring av leseferdighet/leseflyt/leseforståelse/tilpasset opplæring – spesialundervisning i emnet, bl.a. hva det er, hvordan undervisning og opplæring kan gis, og hvordan kartlegging kan foregå (kap. 5–12).

Slik sett dekker innholdet de fleste kunnskapsområder en lærer som driver leseopplæring bør være bevisst på.

Noen vurderinger

En fordel er at det fokuseres på leseopplæring generelt og i utvidet forstand. Man konsentrerer seg ikke bare om bokstavinnlæringsperioden, eller den potensielle dyslektikers utfordringer – slik mange andre fagbøker er innrettet. Jeg merker meg også at forfatterne søker å frigjøre seg fra valget av en av de to innlæringsstrategiske metodiske hovedtilnærmingene – enten analytisk (fra hele utsagn/ord til enkeltlyder/-bokstaver) eller syntetisk (det motsatte). Det bidrar til at bokas vitenskapelige profil svinger bort fra et mer ferdighetspreget, behavioristisk perspektiv til en tydeligere vektlegging av forståelsens betydning i leselæringen – en mer hermeneutisk kognitiv tilnærming. Dette skiftet i grunnfokus er trolig bokas største nyhet.

Ellers merker jeg meg at boka presenterer og vurderer sentrale begreper som lesing, skriving, leseferdighet, leseflyt, kartlegging og til-



passet opplæring. Den har også grundige beskrivelser av forsknings-tilnærminger til leseopplæring, herunder prosessene nedenfra-opp/ovenfra-ned, og av opplæringstradisjonene heleords versus lydlæring. Således gir den leseren et oppdatert grunnlag for å bruke disse begrepene på en vitenskapelig korrekt måte, og dermed redusere «utilsiktet forbisnaking». Ikke minst er ordforklaringssdelen til god hjelp her.

Kapittel 6 handler om leseundervisning og kapittel 7 om leseopplæring, uten at disse begrepene klargjøres tydelig i forhold til hverandre. Dessuten bygger kapittel 6 stort sett på amerikanske, noe tilårskomne kilder. Kapittel 7 har oppdaterte kilder, men knapt noe norsk/nordisk forskning å vise til. Da engelsk er mye mindre lyddrett enn norsk, kan en spørre om den presenterte forskningen har nok relevans til en norsk opplæringssetting? Jeg undres også over at norske leseforskere som

Gjessing, Skjelfjord, Nyborg, Høien, og svenske Lundberg ikke trekkes inn. Likeledes savnes referanser til forskning innenfor de mer lydrette østeuropeiske språk. Boka burde også hatt et kapittel der det didaktiske begrepsapparat hadde vært forsøkt anvendt med hensyn til progresjonen i leseleæringens viktige faser: Den leseforberedende; bokstavinnlæringen, leseflyt og «tekstbevegelse». En slik oversikt kunne ha gjort det klarere for leseren hvilke pedagogiske valg en står overfor, når, og hvilke begrunnelser en har for å foreta kloke valg.

Anbefalinger

Boka bør finnes på lærerbiblioteker i de norske grunnskoler – ikke bare være pensum for lærerstudenter. Spesialpedagoger som lettere enn andre kan bli opphengt i det å lære bort teknisk leseferdighet, har i boka en unik mulighet til å øke sin innsikt i mer hermeneutiske tilnærminger til leseopplæringen. Erfarne lærere kan dessuten få anledning til å bli kjent med hva de nye norske leseforskerne er opptatt av. Boka anbefales følgelig for et bredt publikum.

KJERSTI LUNDETRÆ OG FINN EGIL TØNNESSEN (RED.)

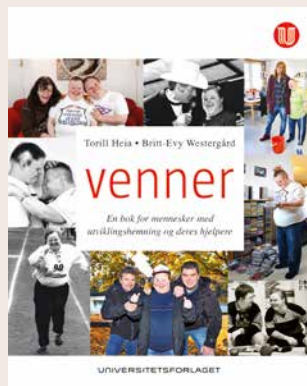
Å lykkes med lesing

Tidlig innsats og tilpasset opplæring

GYLDENDAL AKADEMISK, 2014

280 sider

ISBN/EAN: 9788205431164



TORILL HEIA OG BRITT-EVY WESTERGÅRD

Venner - En bok for mennesker med utviklingshemning og deres hjelpere
UNIVERSITETSFORLAGET, 2014
ISBN: 9788215023533

Dette er en bok både for mennesker med utviklingshemning og deres venner og hjelpere i skole, bolig, fritid, dagsenter og arbeid. Boken kan leses alene, eller sammen med andre for å snakke sammen om det forfatterne skriver om. Målet er å motivere til å investere i vennskap som varer.

Flere med utviklingshemning mangler gode venner. De kan være avhengig av skiftende hjelpere for å delta i et sosialt liv. Venner er viktige for oss fordi de deler livet vårt. En god venn er ikke bare en å gjøre aktiviteter med, men også litt av vår livshukommelse og en bekreftelse på hvem vi er. Torill Heia har Downs syndrom og hun deler egne erfaringer. Hun og Britt-Evy Westergård skriver om ulike temaer som kan knyttes til vennskap. Boken er skrevet med enkel tekst.



ELSE STJERNSTRØM OG LIV CARSTENS KNUDSEN (RED.)

Stemmer i veiledningsrommet
FAGBOKFORLAGET, 2014
ISBN: 978-82-450-1392-4

Møtet med nyutdannede lærere i skoler og barnehager har avdekket et behov for et mangfold av perspektiver til bruk i veiledning. Arbeidet med Ny i Nord som er en del av det nasjonale tiltaket Veiledning av nyutdannede lærere og barnehagelærere, har gitt muligheter til å prøve ut ulike tilnærminger til veiledning.

Boka er i all hovedsak basert på dette arbeidet og dekker et vidt spekter av «nye stemmer» når det gjelder veiledning av nyutdannede lærere. Den har fokus på de nyutdannede og deres møte med kolleger, veiledere, ledere og andre samarbeidspartnere. Forfatterne gir ulike eksempler på hvordan støtten kan organiseres og bidra til å gi nye lærere en god start og videre oppfølging. Bidragsyterne er tilknyttet UiT Norges arktiske universitet og representerer ulike perspektiver på veiledning.

Den grunnleggende lese- og skriveopplæringen

av Odd Haugstad

Uunnværlig for deg som arbeider med begynnerlesing



Odd Haugstad er en av de fremste praktisk-teoretikerne på dette området i Norge.

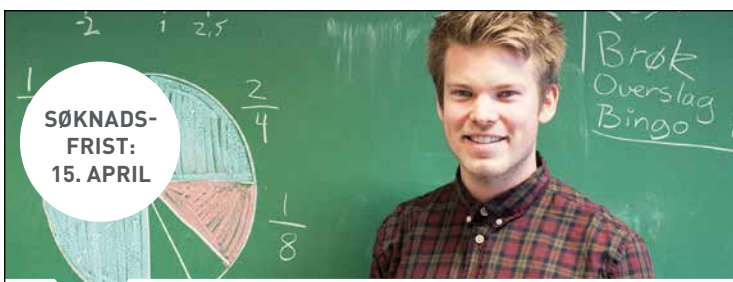
Pedagogisk forlag – Postboks 1043
4687 Kristiansand – Tlf: 92 66 29 45
Faks: 38 04 55 52 – www.pedforlag.no

Pedagogisk Forlag

spesialpedagogikk

UTGIVELSESPAN 2015

Nr	Annonsefrist	Utgivelsesdato
1	6. januar	6. februar
2	10. februar	13. mars
3	24. mars	8. mai
4	12. mai	12. juni
5	11. august	11. september
6	15. september	16. oktober
7	27. oktober	20. november
8	24. november	18. desember



SØKNADSFRIST: 15. APRIL

SPESIALPEDAGOGIKK

Det er stort behov for spesialpedagogisk kompetanse i barnehagen, skuleverket og PP-tenesta. Studia gir brei kunnskap om det spesialpedagogiske feltet.

**Masterstudium i undervisning og læring –
Spesialisering i spesialpedagogikk 120 stp, heiltid/deltid**
(Tidlegare Masterstudium i spesialpedagogikk)

Vidareutdanning i spesialpedagogikk (60 stp, heiltid/deltid)

Kontakt:
Fagansvarleg: Peder Haug | T: 70 07 52 80 | ph@hivolda.no
Adm. ansvarleg: Ivar Hagen | T: 70 07 52 63 | ivarh@hivolda.no
Sørvestorget | 70 07 50 18 | sok@hivolda.no

www.hivolda.no

HØGSKULEN I VOLDAL

NY BOK!

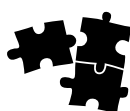


KLASSELEDELSE
AV ODD HAUGSTAD

WWW.PEDFORLAG.NO | 926 62 945 | POST@PEDFORLAG.NO

LEDIG STILLING?

Annonser på Lærerjobb.no



Barnehage



Grunnskole



Videregående



Universitet/
Høyskole

Lærerjobb.no

Stillingsportalen for utdanningssektoren



AKERSHUS UNIVERSITETSSYKEHUS

UiO Universitetet i Oslo

BUP Nedre Romerike Spesialist i klinisk pedagogikk

Vi søker etter spesialist i klinisk pedagogikk til vårt Sped- og småbarnsteam, for tiltredelse fra 01.08.2015.

Foruten personlig egnethet vil kompetanse med de yngste barna (0 - 5 år) samt foreldrearbeid bli vektlagt. Det er en fordel om en har utdanningen for sped- og småbarn fra R-BUP og gjerne erfaring med COS-P ev. COS I.

Kontaktinfo: Bjørn Hegde, seksjonsleder, tlf. 63 89 40 40 eller Inger Fjermeros, psykologspesialist/teamleder, tlf. 63 89 40 40

Referansenr. 2462192759

Søknadsfrist: 27.03.2015

Akershus universitetssykehus er Norges største akuttssykehus, og lokal- og områdesykehus for nær 10 % av Norges befolkning. Vi har et raskt voksende forskningsmiljø innen medisin og helsefag.

"Menneskelig nær – faglig sterk" er vår ledestjerne.

Divisjon psykisk helsevern består av Avdeling DPS, Avdeling BUP, Avdeling rus og avhengighet, Avdeling akuttpsykiatri, Avdeling spesialpsykiatri, Avdeling alderspsykiatri, Avdeling voksenhabilitering og Avdeling FoU. Divisjonen har ca. 1.700 årsverk og er lokalisert på Øvre og Nedre Romerike, inkl. Nordbyhagen, samt i Groruddalen og i Follo.

frantz.no

For elektronisk søknad og fullstendig utlysningstekst: www.ahus.no/jobb

HELSE SØR-ØST



Synspedagog

NAV Arbeidsrådgivning Hordaland har ledig stilling som synspedagog/rådgiver.

Kvalifikasjoner:

Master i synspedagogikk eller min. 2.avd. spesialpedagogikk (gml.ordn.) med synspedagogiske emne.

Erfaring fra utgreiing og rettleiing og kunnskap om utdanning og arbeidsliv.

Arbeidsstad: **NAV Arbeidsrådgivning Hordaland**

Ref.nr. **1296-2015-02**

Søknadsfrist: **31. mars 2015**

Full utlysing: www.nav.no/navstillinger eller ring: 800 33 166

NAV er Noregs arbeids- og velferdsforvaltning med 19 000 medarbeidarar. Vi leverer tenester og stønader til 2,8 millionar menneske. Gjennom innsatsen vår skal fleire få moglegheit til å vere i arbeid, delta i samfunnet og vere sikra inntekt. Vi ser etter deg med pågangsmot og engasjement, og som ønskjer å gjere ein forskjell.



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

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

Tegn abonnement nå!

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

Kr 450,- for ordinært abonnement.

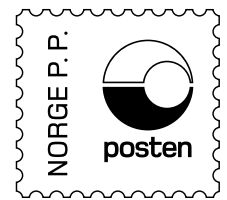
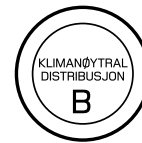
Du kan bruke epost: redaksjonen@spesialpedagogikk.no

Spesialpedagogikks nettsider:

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



www.spesialpedagogikk.no



Returadresse:
Spesialpedagogikk,
Postboks 9191 Grønland,
0134 Oslo

bidragsytere: **Svein Erik Nergaard** har hovedfag i spesialpedagogikk og lang erfaring med skoleutvikling. I sitt arbeid har han særlig hatt søkelys på utfordringer knyttet til segregering-inkludering i skolen. **Nina Grini** har profesjonsstudiet i pedagogikk, med spesialisering organisasjon og ledelse. Hun har jobbet med organisasjonsutvikling siden 2003. **Stian Moan Folde** arbeider som frilansjournalist og er en del av frilanskollektivet «Pokalen» i Trondheim. **Eldar Taraldsen** har mastergrad i pedagogikk med studieretning spesialpedagogikk og arbeider som høskolelektor i pedagogikk ved lærer- og førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Nord-Trøndelag. **Kirsten Flaten** har mastergrad i spesialpedagogikk fra University of St. Thomas, Minnesota og hovedfag i psykologi fra NTNU. Hun har tidligere publisert bøker og artikler om sosial angst og sjenanse hos barn. **Ivar Morken** har tidligere jobbet som lærer og spesiallærer i grunnskolen. Han er nå førsteamanuensis på Institutt for spesialpedagogikk og har spesiell kompetanse på områdene migrasjonspedagogikk, avvikssosiologi og spesialpedagogiske dilemmaer. **Monica Dalen** arbeider som professor ved Institutt for spesialpedagogikk og har spesiell kompetanse på områdene inkludering og tilpasset opplæring, adopsjon og kvalitativt intervju som forskningsmetode. **Veerle Garrels** har master i spesialpedagogikk med fordypning i utviklingshemning fra Institutt for Spesialpedagogikk ved UiO. Hun har lang erfaring fra arbeid med barn og ungdom med utviklingshemning og utfordrende atferd. **Rikke Gürgens Gjørsum** (professor ved Høgskolen i Oslo og Akershus og Høgskolen i Harstad), **Anna Songe-Møller** (førstelektor Universitetet i Stavanger), **Karin Brunvatne Bjerkestrand** (høgskolelektor ved Høgskolen i Oslo og Akershus) og **Gunnhild Brønne Bjørnstad** (lektor ved Universitetet i Stavanger) har skrevet en kronikk til forsvar for å bevare humaniorafagene i utdanningen. **Hallvard Håstein** har utdanning som cand.polit og arbeider nå som rådgiver i pedagogiske fag. Han har lang yrkeserfaring fra utdanningssystemet i Norge. **Carl Christian Bachke** er dosent ved Universitetet i Agder.

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

«Med rom for alle»: Hege Knudsmoen, Hilde Forfang og Thomas Nordahl har skrevet en artikkel om hvordan man skal kvalitetssikre spesialundervisning i Lillehammerskolen.

«Det er nå godt at hun bryr seg»: Ann-Kristin Skjervolds artikkel omhandler elever med AD/HD og deres opplevelse av relasjon til kontaktlærer. **Utvikling av avkoding og leseflyt:**

Jan Erik Klinkenberg har skrevet en artikkel om ny forskning og teori samt metoder for barn med lesevansker. «Balansekunst»: Marianne Ligaard Almbakk, Astri Heen Wold og Knut Brandsborgs artikkel handler om identitet og selvfølelse hos ungdom som har en synsnedsettelse.