

03 spesialpedagogikk

2014

årsabonnement kr 450,-

04 Systemarbeid i PPT – meir enn fine ord? 10 Med rett til læring: systemarbeid som praksis
18 Opplæringslova i møte med elevar med behov for ASK 32 Lek og terapi – Å være i lære



Lekens forløsende kraft



Ellen B. Ruud

Lek har ofte blitt sett på som lite viktig og som en slags «tull og tøys» som barn driver med som ren atspredelse. I de siste tiårene har det imidlertid vært forsket mye på lek, og vi vet i dag at leken er veldig viktig for mange sider av barnets utvikling. Det at et barn sjelden eller aldri leker eller leker destruktive leker, kan være et tegn på at noe er galt. Det er derfor viktig at voksne i barnets nærhet er lydhøre for finne ut av hva dette kan være.

To av artiklene i dette nummeret av Spesialpedagogikk handler om hvordan leken kan bidra til at barn klarer å overvinne eller bearbeide det de strever med gjennom leken. Anne Strays artikkel handler om hvordan et barn med selektiv mutisme først blir en trygg deltager i en liten lekegruppe og gjennom dramalek uttrykker seg på ulike måter uten å snakke. Etter hvert som hun blir trygg virker det som hun slipper seg litt mer løs og gradvis begynner hun å snakke, først i lekegruppen og så foran hele barnegruppen i samlingsstunden.

I Torunn Jenssens artikkel skriver hun om hvordan hun som nyutdannet klinisk pedagog arbeider med leketerapi, og vi får et innblikk i hvordan lek kommer til uttrykk i terapirommet. Hun skriver blant annet: «som førskolelærer/spesialpedagog er det å tilrettelegge for målrettet læring en ryggmargsrefleks» og hun synes i begynnelsen det var vanskelig å ikke gå inn å styre leken mer. Men ved å ikke gjøre dette, fikk hun en ny innsikt i lekens egenverdi.

Når barn leker, blir leken et slags «rom» de kan gå inn i der de selv i stor grad kan bestemme premissene. De kan, iallfall til en viss grad, ha kontroll over hendelsesforløpet. Lekens «late som om» kvalitet gir rom for å uttrykke tanker, følelser og fantasier som ellers kan være vanskelig å gi uttrykk for. Lek er «på liksom» og dermed mindre angstskapende og kan derfor gi både positive og negative følelser en trygg ramme.

Leken kan slik sett være en skapende prosess og en vei mot ny læring og bedre mestring av livet. I lek kan barnet beherske sin virkelighet ved å planlegge, eksperimentere og utforske årsakssammenhenger. Dette er viktig for alle barn, men spesielt viktig for barn som har opplevd vanskelige eller traumatiske ting i virkeligheten. Lek kan hjelpe barnet til å få en økt følelse av kontroll i en hverdag som ellers føles uforutsigbar.

Å observere barns lek kan også være en verdifull port for omsorgspersoner og fagpersoner til å forstå barnet bedre, fordi leken ofte reflekterer måten det ser verden på, deres oppfatninger, følelser og behov. Lek som en form for bearbeidelse av hendelser i deres liv, er like viktig for barnet som samtalen er for voksne.

Ellen B. Ruud

Ellen Birgitte Ruud

Utgiver

Utdanningsforbundet

Redaktør

Ellen B. Ruud
ellen@spesialpedagogikk.no

Markedskonsulent

Hilde Aalborg
ha@utdanningsnytt.no

Design

Tank Design AS

Trykk

07 Gruppen AS

Spesialpedagogikk

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

Annonser

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

Abonnement og løssalg

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

Utgivelse

8 nr pr år

Gj.sn. opplag 7500 eks.

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

Forside: Thinkstockphoto
Årgang 79
ISSN 0332-8457





Arbeid med kompetanse- og organisasjonsutvikling treng ikkje bety store omleggingar og ambisiøse planar.

artikkel side 4



... lek gir grobunn for å lære å være.

artikkel side 32

- | | |
|--|---|
| <p>04 Systemarbeid i PPT – meir enn fine ord?
Tore Gunnar Sandve</p> <p>10 Med rett til læring: systemarbeid som praksis Rolf Bjarne Fasting</p> <p>18 Opplæringslova i møte med elevar med behov for ASK Anita Sande og Anne-Merete Kleppenes</p> <p>24 «Också den som är ovan vid ord, har mycket att säga» Tordis Ørjasæter</p> <p>29 – Vi er alle vanlige mennesker i våre egne liv Tommy A. Våge</p> | <p>32 Lek og terapi – Å være i lære Torunn Jenssen</p> <p>40 En praksisfortelling Anne Stray</p> <p>45 Livsløp i utakt. Trygderisiko blant menneske som har hatt særskild tilrettelegging i vidaregåande opplæring.
<i>Fagfellevurdert artikkel</i> Jon Olav Myklebust</p> <p>59 Bokmelding</p> <p>62 Annonser</p> |
|--|---|

Systemarbeid i PPT – *meir enn fine ord?*

Systemretta arbeid har i mange år vore eit uttrykt satsingsområde i PPT. Ved jamne mellomrom har det blitt retta forventningar til PPT om innsats på feltet, men praksis viser at relativt lite tid vert nytta til kompetanse- og organisasjonsutvikling. Denne artikkelen drøftar sider ved dette, særleg kva føresetnader som bør liggja til grunn for å lukkast med å endra praksis.



Tore Gunnar Sandve er leiar av PPT i Sandnes kommune.

Lov og sentrale omgrep

PPT har eit todelt oppdrag, uttrykt i § 5–6 i opplæringslova:

Tenesta skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å leggje opplæringa betre til rette for elevar med særlege behov. Den pedagogisk-psykologiske tenesta skal sørge for at det blir utarbeidd sak-kunnig vurdering der lova krev det. Departementet kan gi forskrifter om dei andre oppgåvene til tenesta.

Dette mandatet er inderleg kjent av alle som arbeider i PPT, og truleg også godt kjent i opplæringssystemet elles. I lovteksten vert det ikkje gjeve nokon prioritet mellom dei to oppgåvene, men i praksis har det individretta arbeidet (i hovudsak utarbeida sakkunnige vurderingar) klart vore mest tids- og arbeidskrevjande (Fylling & Handegård, 2009; Hustad et al., 2013). Slike funn kjem ikkje som noko overrasking på dei som kjenner PPT som organisasjon og teneste. Årsakene til skeivfordelinga i oppgåveprioritering kan vera mange, eit punkt eg vil koma attende til seinare.

Tittelen nyttar omgrepet systemarbeid. Systemretta arbeid er eit omgrep som har god ideologisk klang i PPT. I denne samanhengen forstår eg omgrepet som synonymt med kompetanse- og organisasjonsutvikling slik det er brukt i § 5–6 i opplæringslova.

Kompetanseutvikling er her forstått ved at PPT tilfører

skulen kompetanse på område der PPT har fagleg kunnskap som skulen treng, primært for betre å leggja opplæringa betre til rette for elevar med særlege behov.

Organisasjonsutvikling har som føremål å endra og forbedra ein organisasjon slik at han på ein meir effektiv måte når oppsette mål. Ofte vil ein dela dette inn i endringar som gjeld prosessar, altså rutinar og styringssystem, og/eller fokusera på faktorar som gjeld organisasjonen sine haldningar, kultur, verdiar eller mål. For ein skule vil begge desse vinklingane kunna vera aktuelle. Ut frå lovteksten er PPT si rolle å fungera som hjelpar for skulen sitt utviklingsarbeid. Dette krev eit nært samarbeid mellom skule og PPT.

Det er viktig å merkja seg at lova (§ 5-6) avgrensar oppgåvene for PPT til å retta seg mot elevar med særlege behov. Om dette er å forstå som å omfatta bare dei elevane som har rettar etter § 5-1, eller om ein skal forstå dette noko vidare, er eit ope spørsmål. Eg finn det mest meningsfullt å forstå dette i utvida tyding.

I og med at lovverket pålegg PPT desse oppgåvene, må ein føresetja at PPT har kompetanse som skulen treng. PPT er følgeleg tillagt ein kompetanse (til systemarbeid) gjennom den funksjonen lovverket har gjeve tenesta.

Eg har ingen stad funne nokon tenkt eller ideell fordelingsnøkkel mellom systemarbeid og arbeid med sakkunnearbeid. I praksis framover (med det lovverket me har i dag) vil uansett den sistnemnde oppgåva stå for storparten av arbeidsmengda i PPT.

Historikk og status

Det har i mange år vore uttrykt ein fagleg intensjon om å få til ei praksisendring i PPT med omsyn til vektning av dei



... men i praksis har det individretta arbeidet klart vore mest tids- og arbeidskrevjande.

to hovudoppgåvene, sjå til dømes Eid & Itland (1984) og Anthun (1999). Å utvikla PP-tenesta sin kompetanse i systemretta arbeid er også trekt fram som eit viktig satsingsområde frå politisk hald (St. meld. 23 (1997–98): «Om opplæring for barn og unge vaksne med særskilte behov»). Denne intensjonen låg også klart som ein av intensjonane og måla med det seinare Samtak-prosjektet. Også i St. meld. 30 (2003–2004): «Kultur for læring» og nå sist i St. meld. 18 (2010–2011): «Læring og fellesskap» vert det vist til at systemretta arbeid må klarare fram som ei viktig oppgåve for PPT: «Departementet ønsker med denne meldingen å stimulere til at PP-tjenesten i større grad skal kunne arbeide systemrettet.»

Her er det viktig ikkje å svartmåla situasjonen. Mange PPT-kontor er aktive på området og samarbeider med skular om ulike tiltak, slik som betre leseopplæring, PALS, tidleg innsats, foreldregrupper, arbeid i spesialpedagogiske team osv. Nå kan ein sjølv sagt stilla spørsmål ved om det å ha faste samarbeidsfora med skulane i seg sjølve er å sjå på som systemarbeid, då særleg om dette samarbeidet har tilbodet til enkeltelevar som einaste innhald. Eg trur likevel det er rimeleg å hevda at systematisk og målretta organisasjonsarbeid med skule som samarbeidspartnar er eit underprioritert område for dei fleste kontora. Dette er grundig dokumentert gjennom rapportane til Fylling og Handegård (2009) og Hustad et al. (2013).

Fram til nå har det ikkje vore noko omfattande nasjonal, felles registrering av arbeidet i PPT. I Grunnskolens Informasjonssystem (GSI) vert det rapportert om årsverk og organisering av tenesta, men inga registrering av PPT sin innsats innanfor utviklingsarbeid. Nå er det lett å forstå at det er vanskeleg å registrera dette arbeidet på ein enkel måte, jf. at omgrepa kompetanse- og organisasjonsutvikling ikkje er tydeleg definert av lovgjevar. Mykje av det følgjande er derfor basert på årelang røysle frå PPT og litteraturgjenomgang, ikkje tilgjengelege statistiske data.

Sjølv om det både frå fagleg og politisk hald er eit mål å gje systemarbeid meir plass, så er dette lite synleg som eit behov frå skulehald. «..... *institusjonene* (skule og barnehage) *selv bare i begrenset grad ønsker at PP-tjenesten skal bidra på en slik måte*». (Fylling og Handegård, 2009). Skulen ønskjer ei styrking av det individretta arbeidet, altså meir

av det som p.t. står for hovudinnsatsen i PPT. Ei brukarkartlegging i eigen kommune (Sandnes) frå 2008–2009 (upubl.) viste nett det same.

Her kan det vera nyttig å framstilla forholdet mellom aktørar, oppgåver og forventningar i ein enkel tabell, delt mellom oppgåver (horisontalt) og aktørar (vertikalt), Tabellen forsøker å visa kva ønskje dei ulike aktørane har for PPT sitt systemretta arbeid.

	OPPGÅVER ETTER § 5–6	
AKTØRAR	Kompetanse- og organisasjonsutvikling	Sakkunnearbeid, jf §§ 5–1 (og 5–7)
Stat/dept/ Utdannings- direktoratet	Auka innsats	Mindre, jf målet om færre elevar med spesialundervisning etter § 5–1
Skulefagleg ansvarleg Skuleeigar	Auka innsats	Mindre (?)
Skule	Lite signalisert	Meir
PPT Leing og fagtilsette	Meir	Mindre

Tabellar er ei forenkling, slik også her. I røynda er situasjonen meir samansett, men tabellen viser nokre hovudtrekk som mange vil kjenna att. PPT sjølve er (i alle fall ideologisk) på linje med styresmaktene. Begge ønskjer å vri aktivitet bort frå individretta arbeid og få til større innslag av systemarbeid. Skulen, som største brukar av PPT, ønskjer i praksis ei styrking av den individretta innsatsen (Fylling & Handegård, 2009). Det er lite «trykk» på kompetanse- og utviklingstiltak i samarbeid med PPT, men konstant eller aukande etterspurnad etter individretta tenester. Når det gjeld nivået Skulefagleg ansvarleg, er forventningane i kategori «både – og» (Hunstad et al., 2013). Sakkunnearbeid (skriving av sakkunnige vurderingar) og ulike kompetanse-

... det ligg føre ei god rettleiing i korleis sakkunnearbeid og saksbehandling kring spesialundervisning skal gjennomførast, men ikkje tilsvarande rettleiing for systemretta arbeid.

tiltak vert alle skåra som særst viktige. Og samstundes ligg det ei klar forventning om at PPT skal vera ein aktiv part for å redusera delen av elevmassen som mottar spesialundervisning etter § 5–1.

Kvifor vert ikkje målet om meir systemarbeid realisert?

Kva er så grunnen til at PPT anno 2014 ikkje oppfyller målsettinga om auka systemretta innsats? Som alltid er det fleire faktorar som spelar saman, i tillegg er truleg årsakene høgst ulike alt etter skule, kommune eller fylke. Det er derfor ikkje råd å peika på éi, gyldig forklaring. Etter mitt syn er følgjande punkt sentrale forklaringar til at dette arbeidet går trått, punkta er presentert i tilfeldig rekkefølge:

1) Uklart mål og innhald i lovverket

§ 5–6 er lite operasjonalisert og spesifisert (Anthun, 1999, Hustad et al., 2013). For mange i PPT (o.a.) står nok omgrepa kompetanse- og organisasjonsutvikling som lite tydelege oppgåver, i alle fall om ein då tenkjer metodikk eller «reiskapar i verktøykassen».

2) Manglande etterspurnad

Det er viktig å stikka fingeren i jorda og slå fast at det ikkje er ein flaum av meldingar frå skular om oppdrag til PPT på dette feltet. Noko etterspurnad etter kompetanseoverføring / kurs er det rett nok, men i «den store bunka» utgjør dei ein forsvinnande liten del. Her kan det vera interessant å trekkja fram eit viktig funn etter Samtak-prosjektet på starten av 2000-talet (Lie et al., 2003). Då viste det seg at Matteus-effekten slo inn – dei kommunane som hadde eit godt utvikla samarbeid mellom skule og PPT på førehand, opplevde at prosjektet ga effekt. Det var motsett for dei kommunane der utviklingsarbeid i utgangspunktet var av lite omfang.

3) Ikkje tilstrekkeleg realkompetanse i PPT

Når me ser på kva bakgrunn fagpersonalet i PPT har, så er det grunn til å tru at utviklingsarbeid er eit felt som er lite dekt i utdanninga, jf. at dei færreste leiarar har noko formalisert leiaropplæring (Hustad et al., 2013). PPT rekrutterer personell med høg fagleg kompetanse på det spesialpedagogiske feltet, men utan nemnande kunnskap om endringsprosessar i organisasjonar. Det er klart at PPT-kontor som i

tillegg har tilsett mange medarbeidarar med lite røynsle frå skule, barnehage eller kort fartstid i PPT, vil stå dårleg rusta til å oppfylle slike forventningar (Anthun, 2004). Fylling & Handegård (2009) rapporterer at kompetanse på organisasjonsutvikling er det området der PP-leiarar oppfattar størst manglar i tenesta.

4) Manglande tid

Når omfanget av sakkunnearbeidet er konstant og/eller aukande, så er det naturleg at dette tar av den tida som uansett står til rådvelde. Anthun (2004) viser til at medarbeidarar i PPT vil prioritera det individuelle arbeidet, og han ser på ei slik fagleg interesseløstsettning (individuelt arbeid kontra systemarbeid) som ei hindring mot effektivisering av tenesta.

5) Individuell rett får forrang

§ 5–1 i opplæringslova heimlar den enkelte elev sin rett til spesialundervisning når bestemte vilkår er oppfylte. Ein slik individuell rett vil i seg sjølve generera prioritet av denne type saker. Det vil vera heilt ulogisk at eit PP-kontor skulle nedprioritera saksbehandling som er styrt av eit sterkt lovverk (forvaltningslov og opplæringslov) for å oppfylle intensjonen om systemretta innsats. Det trengs lite fantasi for å forstå kva reaksjon dette ville føra til både frå brukarar, eiga administrativ leiing og tilsynsorganet / Fylkesmannen. Ei slik eventuell tilsidesetting av sakkunnearbeidet har også viktige etiske sider.

6) PPT vert ikkje målt på omfang eller kvalitet av systemarbeid

Det ein ikkje vert målt på, vert heller ikkje oppfatta som viktig.

7) Legitimitet og truverde

Dette punktet heng nøye saman med punkt 3. Mange skular opplever nok PPT som ein lite relevant partner i eige utviklingsarbeid, også når målgruppa er elevar med særlege opplæringsbehov. For mange skular er PPT ei «individteneste», med hovudoppgåve å leggja fram den sakkunnige vurderinga som er eit nøkkeldokument i arbeidet med elevar som treng spesialundervisning. Her kan eg gje eit svært illustrerende (og sjølvopplevd) døme: Situasjonen er ein presensasjon (for rektorkollegiet) av kommunen sitt arbeid med å

Arbeid med kompetanse- og organisasjonsutvikling treng ikkje bety store omleggingar og ambisiøse planar.

leggja om ressursforvaltninga kring spesialundervisning frå kommunalt nivå til skulenivå. Altså at denne ressursen skulle bli rammefordelt direkte til den enkelte skule utan sentral, individuell behovsprøving. Ein observant rektor kom då med følgjande spontane kommentar: «Kva skal me nå bruka PPT til?». Av og til seier få ord veldig mykje.

8) Endring utløyser motstand

Organisasjonsendring er krevjande og vil svært ofte (alltid?) utløysa ulike motstandsfenomen, i det minste i delar av ein organisasjon. Omlegging av mål, arbeidsinnhald og rutinar kan oppfattast som eit trugsmål mot gjeldande kultur, fag, identitet og tradisjon. Det er ingen grunn til å tru at PPT som organisasjon er annleis enn andre på dette punktet.

Kommentarar til omtalte hindringar eller manglande føresetnader

Her er det mogleg å ta føre seg punkt for punkt og tenkja aktuelle tiltak og endringar suksessivt. Med omsyn til punkt 1 må uansett PP-tenesta til ei kvar tid retta seg etter det lovverket som faktisk gjeld. Eg har i anna samanheng (Sandve, 2013) drøfta behovet for ei presisering av gjeldande lovverk. Også i NOU 2009: «Rett til læring» vart det etterlyst tydelegare formulering av dette arbeids- og ansvarsområdet for PPT.

Inntil vidare er det ingenting som tyder på at ei endring er på trappene. Det er interessant å merkja seg at det ligg føre ei god rettleiing (Utdanningsdirektoratet, 2009) i korleis sakkunnearbeid og saksbehandling kring spesialundervisning skal gjennomførast, men ikkje tilsvarende rettleiing for systemretta arbeid. Det er sjølv sagt ingenting i vegen for å utarbeida lokale styringsdokument, men uansett vil nasjonalt lovverk ha overgripande status.

For punkt 2 vil det vera nyttig å søkja kunnskaps- og metoddeling med dei PP-kontor og kommunar som faktisk har lukkast med gode prosjekt eller meir varige ordningar.

Når det gjeld punkt 3, så er styresmaktene sitt planlagde kompetanseløft (Utdanningsdirektoratet, 2013b) retta mot PPT eit slikt positivt tiltak. Ser me bakover i tid, var Samtak-prosjektet i same kategori. Her kan eit kritisk punkt vera om slik skulering blir retta mot PPT isolert, altså at kompetanseløftet skjer på «utsida» av skulen. PPT trekkjer til seg dugande fagfolk innanfor spesialpedagogikk (og tilgren-

sande fagområde). Her vil ofte fagleg kunnskap og røynsle i faget bli lagt vekt på, og ikkje bakgrunn for endringsarbeid i organisasjonar. Her er til dømes funna til Hustad et al. (2013) og Fylling & Handegård (2009) interessante. I rekrutteringsarbeidet vil ein derfor føra vidare gjeldande praksis og tradisjon i PPT.

Punkt 4 handlar om tid og ressursar til disposisjon i PPT. Tida er det ikkje råd å gjera så mykje med. Men eit viktig spørsmål for eit PP-kontor som for alle andre organisasjonar er *korleis* tida vert disponert. Er det mogleg å arbeida på måtar for å ta (delvis) styring med skular og andre sin gjeldande praksis med å tilvisa for mange? barn og unge til PPT, og på den måten òg få ein viss kontroll med omfanget? Dette vil i røynda vera eit godt eksempel på systemretta innsats og på same tid vera med på å gje tid og rom for eit noko annleis tenestetilbod.

Punkt 5 er ei verkeleg nøtt. Her står PPT i ei klassisk klemme. I denne prioriteringskonflikten vil det individretta arbeidet gå av med sigeren, i alle fall det arbeidet som er bunde opp mot saksbehandling etter §§ 5–3 og 5–1 (+ 5-7). Dette ville truleg vore annleis om visjonen om nedgang i spesialundervisning var realisert, men så langt er det lite som tyder på det. I siste GSI-oversikt i Utdanningsspeilet (Utdanningsdirektoratet 2013a) vert det rett nok konkludert med at veksten nå har stoppa opp. Då er det viktig å hugsa på at målsettinga om reduksjon faktisk vart presentert for fleire år sidan. Omfanget av spesialundervisning var då markant lågare enn i dag.

Eg finn det rimeleg å tru at pålagt rapportering (t.d. gjennom GSI) av systemretta innsats (sjå punkt 6) vil kunna ha stor effekt. Eit slikt rapporteringstiltak vil i seg sjølve ha minimal kvalitetsaukande verdi, men det vil gjera arbeidet i dag meir synleg og truleg generera auka aktivitet.

Punkt 7 handlar om å endra eller utvida førestillingar og forventningar til organisasjonen PPT. Brukarane av PPT har ei klar forståing av PPT som ei hjelpeinstans for elevar med spesielle behov, og at det er elevretta utgreiing og vurdering som er (einaste) oppgåve. Etter mi røynsle er dette ei gjennomgripande oppfatning blant foreldre og dei aller fleste lærarar. Å sjå føre seg ei (delvis) anna rolle for PPT er nok temmeleg fjern for mange, både eksternt og internt.

Punkt 8 kan best framstillast som ein delvis «skjult»

faktor. Dersom PPT skal kunna fungera som ein endrings-agent i samarbeid med andre, vil det vera viktig også å identifisera verdiar og kultur i eigen organisasjon. Dette vil ikkje vera eit mål i seg sjølv, men som eit ledd i arbeidet med å gjera eigne tenester betre. Jobben her er både omfattande og vanskeleg.

Alternativ strategi?

Den framlagde lista på 8 punkt inneheld blanda drops, frå faktorar som lovverk og rutinar, til dei grunnleggjande førestillingane som eksisterer om PP-tenesta. Alle viser utfordringar på vegen mot å realisera § 5–6.

Som nemnt tidlegare kan det vera logisk å identifisera og meisla ut ulike hindringar og så jobba målretta med å bryta dei ned, heilt eller delvis. Eg er meir i tvil om ein slik framgangsmåte i dette tilfellet bør vera førsteval. Kanskje er det lurt å vera meir offensiv; i staden for å konsentrera seg om alle tenkjelege hinder heller søkja løysingar (les: gå i gang) utan nødvendigvis å «hovla ned humpane på vegen» som ligg framføre. Så må ein kanskje leva med at det går litt sakte av og til, eller at humpane kan vera brysame i starten.

Eg trur at effektiv strategi uansett bør utviklast lokalt, i kvar enkelt kommune, i eit konstruktivt samspel mellom skule og PPT. Bare det å gjera opp status i eigen kommune vil truleg vera eit godt startpunkt. Kva slag behov har me i kommunen/skulen vår, kva lukkast me med, kva kan me utvikla vidare? Kor langt er me komne i arbeidet med dei fire forventningane til PPT, presentert i St. meld. 18 (2010–2011)? Dette i staden for å bruka tid og krefter på å setja namn på grunnar til at ein ikkje lukkast.

Vidare trur eg at ein kan vinna mykje gjennom at PPT utviklar eigen organisasjon ved å synleggjera eigen kompetanse og eigne røynsler. Det vil alltid vera gode interne ressursar å spela på. Kanskje dette ikkje er gjort godt kjent og løfta fram, heller ikkje internt. Alle PP-kontor har tilstrekkeleg kunnskap til å «starta i det små». Arbeid med kompetanse- og organisasjonsutvikling treng ikkje bety store omleggingar og ambisiøse planar. Kvifor ikkje avgrensa viktige og realistiske oppgåver og kort og godt gå i gang? Begynn med ein skule som ønskjer samarbeid, set konkrete og enkle mål og vinn gode røynsler. Eg har ein mistanke om at mange PP-kontor har ein høg terskel for å gå i gang fordi

kompetanse- og organisasjonsutvikling høyrer så ambisiøst og omfattande ut. Kanskje ein god start kan vera å gje tilbod om eitt eller fleire tema/kurs/presentasjon på ein skule i samband med ein planleggingsdag eller anna fellestid på skulen. Alternativet er å venta på eit ytre initiativ. Men den førespurnaden kjem kanskje ikkje av seg sjølv.

REFERANSAR

- ANTHUN, R. A.** (2004). Noen betraktninger omkring organisering av pedagogisk-psykologisk rådgivningstjeneste. *Skolepsykologi* nr. 2, s. 15–27.
- ANTHUN, R. A.** (1999). Ressursforvaltning og systemarbeid i PPT. *Spesialpedagogikk*, nr. 3, s. 3–8.
- EID, J. & ITLAND, S.** (1984). *PP-rådgivere mot en utvidet arbeidsmodell: en gjennomgang av aktuell teori og empiri, samt en intervjuundersøkelse blant PP-rådgivere i Hordaland. Hovedoppgave i psykologi.* Universitetet i Bergen.
- FYLLING, I. & HANDEGÅRD, T. L.** (2009). *Kompetanse i krysspress? Kartlegging og evaluering av PP-tjenesten.* Bodø: Nordlandsforskning, rapport nr. 5/2009.
- HUSTAD, B.-C., STRØM, T. & STRØMSVIK, C. L.** (2013). *Kompetanse i PP-Tjenesten – til de nye forventningene? Kartleggingen av kompetansen i PP-Tjenesten.* Nordlandsforskning, rapport nr 2/2013.
- NOU 2009: 18.** *Rett til læring.* Oslo, Kunnskapsdepartementet.
- OPPLÆRINGSLOVA** (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa.*
- LIE, T., NESVÅG, S. M., THARALDSEN, J. E., OLSEN E. & BEFRING, O. O.** (2003). *På fruktene skal treet kjennes – Evaluering av Samtak.* Stavanger: Rogalandsforskning, Rapport RF-2003/028.
- SANDVE, T. G.** (2013). PPT i spenningsfeltet mellom intensjon og praksis. *Spesialpedagogikk*, nr 7, s. 30–38.
- ST. MELD. 23** (1997–98). *Om opplæring for barn og unge vaksne med særskilte behov.* Oslo: Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- ST. MELD. NR. 30** (2003–2004). *Kultur for læring.* Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- ST. MELD. NR. 18** (2010–2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov.* Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- UTDANNINGSDIREKTORATET** (2009). *Veileder. Spesialundervisning. Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning.* Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- UTDANNINGSDIREKTORATET** (2013a). Henta frå: <http://www.udir.no/Tilstand/Utdanningsspeilet/Utdanningsspeilet/Utdanningsspeilet-2013/>
- UTDANNINGSDIREKTORATET** (2013b). *Strategi for etter- og videreutdanning i PPT 2013–2018.* Henta frå: <http://www.udir.no/Utvikling/Etter-og-videreutdanning-PPT/Strategi-for-etter-og-videreutdanning-i-PPT/>

Med rett til læring: *systemarbeid som praksis*

Er spesialundervisning løsningen for alle elever med lavt læringsutbytte, eller er det mulig å etablere målrettede opplæringstiltak som støtter opp om den ordinære opplæringen? Spørsmålet artikkelen retter oppmerksomheten mot, er om en kommer «tettere på» arbeidet rundt elever med lavt læringsutbytte gjennom fleksible prosedyrer og målrettede tiltak med henblikk på å øke elevers læring, motivasjon og trivsel.



Rolf Bjarne Fasting arbeider som dosent i spesialpedagogikk ved Institutt for grunnskolelærerutdanning, Høgskolen i Oslo.

Skolen har som mål å kvalifisere barn og unge for møtet med samfunnet og for utfordringer seinere i livet. Rammen for arbeidet er gitt gjennom læreplanen for Kunnskapsløftet og omfatter et bredt sett med ferdigheter, kunnskaper og holdninger av faglig og sosial karakter. Intensjonen er å utvikle kompetente samfunnsborgere der skolen skal være en arena for læring og utvikling (Befring, 2010). Det er dermed med bekymring vi leser rapporter som viser at en vesentlig del av elevene ikke lykkes med de utfordringene som gis. Artikkelen retter søkelyset mot om det er spesialundervisning som er løsningen for elever som opplever forventningene i Kunnskapsløftet som for utfordrende, eller om skolen kan møte elevene med fleksible, målrettede tiltak. Artikkelen retter seg med det mot lærere og ansatte i PP-tjenesten og

andre som er opptatt av hvordan vi kan utvikle fruktbare læringsmiljøer som støtter opp om alle elevers læring, motivasjon og trivsel.

Masseutdanning, ambisjoner og realiteter

Utdanningssystemets idealer om masseutdanning, kunnskapskrav og ambisjonsnivå har ført til at en rekke elever får vansker med å delta aktivt i opplæringen (Hausstätter, 2013). Når forskjellen mellom planverkets forventninger og elevenes utvikling blir tilstrekkelig stor, blir spesialundervisning ofte trukket frem som løsningen. Vi ser dette gjennom økende bruk av spesialundervisning etter som elevene går gjennom grunnskolen. Elever med spesialundervisning øker fra ca. 4 prosent på de første trinnene til mer enn 11 prosent på 9. og 10. trinn (GSI, 2014).

Bak tallene finner vi barn og unge med ulike fagvansker, med generelle læreversker eller elever med lav motivasjon for skolens krav og forventninger. Vi finner elever som har vansker med å komme i gang med skolearbeid eller som sliter med å få oversikt over egen læring, eller som ikke trives

i skolen. Lærereens evne til å utvikle gode relasjoner til utsatte elever er også en faktor. For mange er det en kombinasjon av flere forhold som fører til at læringsforløpet ikke blir som en ønsker.

At læringssituasjonen til barn og unge har endret seg etter innføringen av Kunnskapsløftet, finnes det flere indikatorer på. Ser vi på antallet henvisninger til PP-tjenesten, ble det nesten en dobling (80 prosent) i perioden 2006–07 til 2010–11. Antallet elever med spesialundervisning har følgende økt, og for skoleåret 2013–14 omfatter dette 8,3 prosent av grunnskoleelevene. Grunnskolen Informasjonssystem (2014) viser at mer enn halvdel av alle elever som får spesialundervisning (56 prosent), har fått tildelt mindre enn 190 timer pr. år, (1 til 5 timer i uka), og det er i denne kategorien vi finner den største økningen.

Det er dermed vanskelig å se bort fra at de siste læreplanreformene økte fokus mot teorifag, kompetansemål og aldersforventet måloppnåelse, har skapt et press om spesialundervisning for elever som ikke lykkes i møtet med skolens krav og forventninger. Vi har utviklet en ensidig teoriskole med høye forventninger, og erfaringene tyder på at dette er problematisk og et misbruk av mange barn og unges ressurser.

Økningen i bruk av spesialundervisning knyttes til endringer i de overbyggende samfunnsstrukturene med et snevrere normalitetsbegrep, økte kompetansekrav og et større fokus på rettigheter. Det dreier seg også om endringer i skolens styringsbetingelser gjennom økt teoretisering, prøver og kontrollsystemer med færre «pustehull» og til spesialundervisningens struktur og hegemoni (Mathiesen, 2012). Hausstätter (2013) peker imidlertid på at nasjonale og internasjonale undersøkelser tilsier at 20–25 prosent av grunnskoleelevene vil ha behov for støtte og særskilt tilrettelegging. Han peker på at dette er et overnasjonalt fenomen og et resultat av de utfordringene utdanningssystemene stiller, og at dette er noe av prisen vi må betale for idealet om «en skole for alle» (Hausstätter, 2013 s. 6). Vi må dermed akseptere at en stor del av elevene trenger ekstra hjelp, og se på både spesialundervisning og ulike former for differensieringstiltak som læringsfremmende verktøy mer enn varianter av segregering og stigmatisering. Elevene vet godt hvem som lykkes og mislykkes i fagene. De vet også godt hvem som følger lærerens ledelse av læringsarbeidet, og hvem som for-

styrrer undervisningen eller plager medelever. Det avgjørende er om skolen har en beredskap til å møte elevene med læringsstøttende innsatser.

Eivind M. Eriksen (2013) peker i artikkelen *Har enhetsskolen mislykkes?* på noen av de dilemmaene som oppstår som følge av det han beskriver som en skadelig inkluderingsspraksis. Forventningen er at læreren hver eneste time skal utforme en undervisning som treffer alle like godt ut fra et felles sett kompetansemål. Dette gir et begrenset handlingsrom og blir medvirkende til at undervisningen ofte blir ensrettet og setter store deler av elevgruppen på siden. I en slik situasjon er det lett at elever mister motivasjonen for skole og læring. Alternativet er en mer fleksibel forståelse av differensieringsbegrepet der det er lov å gjøre forskjeller ut fra behov og interesser. Det forutsetter en utvidet forståelse av hva det innebærer å få en opplæringstilpasning innenfor rammen av klassen, og at det faktisk også kan anbefales å gi elever ulik opplæring og behandle dem forskjellig uten at dette defineres som stigmatiserende eller segregerende.

For mange barn og unge synes det dermed som om den siste utdanningsreformen har resultert i en smalere forståelse av hvilke kunnskaper som har verdi, og med det færre muligheter til anerkjennelse for evner og interesser som ikke er teoretisk forankret. Vi har som samfunn ansvar for å gi verdige vilkår for elevene vi plasserer i skolen. Befring (2010: 39) peker på noen overbyggende kompetanser opplæringen må ivareta. Han peker på betydningen av dagliglivets ferdighetskompetanser som handler om grunnleggende ferdigheter i lesing, skriving, regning og digital kompetanse. Videre peker han på kognitiv kompetanse som omfatter kulturkompetanser og innsikt i egne interesser og egen læringsprosess, etisk og moralsk kompetanse, sosial-emosjonell kompetanse som omfatter kontroll med impulser og følelser med tanke på utvikling av et balansert forhold til seg selv og eget liv og holdningskompetanse som omfatter utvikling av personlige grunntrekk for livskvalitet og et verdig liv. Disse kompetansene ligger nært opp til verdigrunnet i den generelle delen av læreplanen, og framstilles noen ganger som dilemma i forhold til en smal forståelse av arbeidet med fagene (se også Norwich, 2008; Mathiesen, 2012). Dilemma omfatter hva som skal vektlegges, når det skal vektlegges og hvordan fagenes kompetansemål kan integreres i de mer

... den siste utdanningsreformen har resultert i en smalere forståelse av hvilke kunnskaper som har verdi.

overbyggende kompetansene i skolens oppdrag. Det sender uklare signaler inn i mange klasserom når det hevdes at store deler av undervisningstiden har liten relevans for elevenes læring. Deler av «dette andre» er nødvendig for at elevene skal kunne fungere sammen som en gruppe.

Denne korte gjennomgangen av noen av de pågående debattene viser deler av det engasjementet som er knyttet til elevers læringssituasjon. Forholdet er imidlertid at de fleste forfattere tar opp tendenser som trekker i negativ retning. Svært lite av litteraturen beskriver hvordan en kan utvikle fruktbare læringssystemer og -miljøer innenfor rammen av Kunnskapsløftet. I den neste delen ønsker jeg derfor å rapportere fra en pilotstudie i en av Oslos randkommuner.

«Det viktigste er ikke hva vi kaller det, men at elevene får god opplæring»

Siden midten av 2000-tallet har en av Oslos randkommuner opplevd utfordringer knyttet til et økende antall henvisninger til PP-tjenesten, uforholdsmessig lang ventetid på sakkyndig utredning og en økning i antallet elever med spesialundervisning – en situasjon mange kommuner nok kjenner seg igjen i. Kommunens ledergruppe for pedagogiske tjenester opplevde situasjonen som lite holdbar. Ledergruppen nedsatte derfor en prosjektgruppe for å se hvordan skolene kunne settes i stand til å favne om flere elever innenfor den ordinære opplæringen. Prosjektgruppen rettet oppmerksomheten mot to områder: *tilsyn, vurdering og kvalitetsutvikling og skolebaserte systemtiltak*.¹

Prosjektgruppen knyttet til seg skolenes spesialpedagogiske koordinatorene, noen skoleledere og PP-rådgivere for å utforme en modell som bedre kunne ivareta elever med særlig behov for hjelp og støtte. Ledergruppen understreket at intensjonen var ikke å redusere ressursinnsatsene, men å sette skolene bedre i stand til å favne om et bredere elevmangfold innenfor den ordinære opplæringen. Prosjektgruppens anbefalinger kan sammenfattes i fire områder:

- Etablering av ressursteam med rektor som leder, med ansvar for å kanalisere ressurser og tiltak til elever, grupper, klasser eller trinn med behov for tidlig innsats og ekstra oppfølging.
- Øremerkede ressurser til skolebaserte systemtiltak med henblikk på faglig og sosialpedagogisk opplæringsstøtte.
- Forskyvning av innsatsene rundt elever med spesialundervisning «noen timer i uka» til skolebaserte systemtiltak.
- Forskyvning av PP-tjenestens innsatser fra sakkyndighetsarbeid til kompetanse- og organisasjonsutvikling.

Hensikten var å utforme mer fleksible og målrettede praksiser rundt elever med lavt læringsutbytte. Fra skoleåret 2012–13 er prinsippene innført som en lokal ordning under navnet «*Fra spesialundervisning til tilpasset opplæring*».

Planer og praksis – kart og terreng

Opplevelsen av at involverte parter er delaktige i egen endringsprosess er avgjørende for etablering av nye praksiser (se f.eks. Skogen, 1992). De involverte prosessene kan knyttes til det som gjerne tillegges begrepet lærende organisasjoner (Wadel, 2008; Bjørnsrud, 2009) og omfatter betydningen av å kunne mestre det daglige samtidig som det etableres en kultur for utvikling og læring med en felles retning for utforming av mer hensiktsmessige praksiser.

For de involverte i kommunen fordret dette en tillit mellom aktører på ulike nivå. Lærere måtte sammen med ressursteamkoordinatorer (spesialpedagogiske koordinatorene), rektorer og ansatte i PP-tjenesten samarbeide slik at elevenes læring og utvikling dannet forutsetningen for hvordan skol-

enes ressurser skulle forvaltes. I endringen ligger det dermed begrensede økonomiske gevinster, men et betydelig potensial med tanke på en kvalitetsheving av skolens arbeid.

Informanter

To av kommunens skoler ble kontaktet for å innhente førstehåndserfaringer med ordningen «*Fra spesialundervisning til tilpasset opplæring*». Å få avtaler med informanter er gjerne utfordrende, og denne pilotstudien er ikke noe unntak. Den første forespørselen resulterte i negative svar, et forhold som nok var påvirket av arbeidsbelastningen på tidspunktet og informantenes egen vurdering av hva de kunne bidra med. Følgelig ble nye skoler kontaktet, og to 1–7-skoler, hver med tre paralleller, sa seg villig til å delta. Materialet fra pilotstudien er dermed et selektert utvalg erfaringer fra noen lærere og ressursteam. I tillegg ble det hentet informasjon fra leder av kommunens pedagogiske virksomhet og PP-tjenesten. En evaluering som omfatter samtlige pedagogisk ansatte i skolene og i PP-tjenesten, vil bli gjennomført våren 2014.

Designet er inspirert av kasusstudier som forskningsstrategi og bruk av fokusgruppeintervjuer (Bryman, 2012). Informantene ble gruppert etter hvilken rolle de hadde:

- en *lærerggruppe* med kontaktlærere på 3., 4. og 7. trinn
- en *ressursteamgruppe* med rektor – inspektør, ressursteamkoordinator (spesialpedagogisk koordinator)
- en *systemgruppe* med fagleder av pedagogiske tjenester, leder av PP-tjenesten og to PP-rådgivere

Jeg vil først presentere ordningen «*Fra spesialundervisning til tilpasset opplæring*» slik lærerggruppen, ressursteamgruppen og systemgruppen beskrev den. Deretter vil dilemmaer knyttet til identifisering av elever med lavt læringsutbytte og gjennomføringen av opplæringstiltak for elever med særlige behov bli gitt oppmerksomhet.

Analysen og funn

Innledningsvis ble informantene spurt om de kunne beskrive ordningen «*Fra spesialundervisning til tilpasset opplæring*».

Lærerinformant: Tanken er at det er nødvendig å redusere spesialundervisningen, men samtidig ikke kvaliteten på den pedagogiske tilbudet. Det skal være mer fleksibelt i forhold til

det å etablere grupper og det å kunne kjøre tiltak, da intensivt over tid. Altså en større fleksibilitet enn det som har ligget i disse enkeltvedtakene.

Ressursgruppeinformant: Først var det en lærer og ett barn – veldig lite gunstig det! Så etter hvert ble det grupper [... ..], og da begynte vi å se at den gruppen fungerte så bra. Her burde vært flere barn inne. Tenk om det barnet og kunne få.

Så vi begynte å tenke; [... ..] Tenk om vi kunne styre og bestemme over noen av timene, og vi kunne bestemme hvor lenge barnet skulle ha det, hvilke tema som skulle med; at vi skulle ha ferdige programmer, på en måte.

Nå styrer vi det [ressursene] i større grad, og det krever jo også mer administrativ tankegang – må være mer «på».

En slik måte å bruke deler av skolens ressurser på er utfordrende og krever oversikt, fleksibilitet og faglighet på flere plan. Betydningen av ressursteamene ble følgelig framhevet i alle informantgruppene. En PP-rådgiver sa det på denne måten:

Systemgruppeinformant: Vi involverer jo oss i skolens organisering. Vi blander oss veldig inn, men vi er jo da avhengig av at skoleleder ønsker denne innblanding, og har den samme tanken om at det ikke nødvendigvis er så lurt å binde opp alle timer til enkeltelever. [...] Ressursteamene er en forutsetning i dette arbeidet.

Hustad (2009) viser til at et nært samarbeid mellom skole og PP-tjenesten åpner for å møte elevenes behov på et tidlig stadium, med tidlig innsats. Dette betinger at skolen utvikler en beredskap for å møte elevers behov, og at denne innsatsen ikke forutsetter sakkyndige utredninger (se også F-04-2013). Videre peker Hustad på at nærhet mellom PP-tjenesten og skolen sparer tid med tanke på etterfølgende utredningsarbeid. En informant i systemgruppen sa det på denne måten:

Systemgruppeinformant: Vi har en mye tettere rolle som PP-rådgivere, hvor vi er mye tettere inn mot skolene, og får oversikt over hvilken type tiltak skolen har, hvilken type kompetanse som finnes og hvordan elevgruppen er.

Fylling (2009) skiller mellom en *desentralisert* og en *sentralisert* PP-tjeneste, der en skolebasert, desentralisert tjeneste står i fare for å utvikle parallelle forståelser og praksiser med hensyn til hva som krever tiltak og hvilke kriterier som skal gjelde. Dette kan bidra til urimelige forskjeller mellom skoler med tanke på hvordan utfordringer forstås og møtes. PP-tjenesten i denne kommunen må betraktes som en sentralisert tjeneste med ulik kompetanse hos rådgiverne, men med et felles sett forståelser som grunnlag for arbeidet i skolens ressursteam. Med en slik organisering vil PP-rådgiverne kunne dra nytte av erfaringsdeling og læringsutviklende prosesser også innen PP-tjenesten, noe som er avgjørende for å kunne arbeide mot et mål om å øke kvaliteten på opplæringen i kommunen.

Systemgruppeinformant: Ressursteamarbeidet er en forutsetning for å holde oversikt [over elever] og hjelp til å finne fram til riktige tiltak. [...] Og det er derfor vi snakker på innpust og utpust om ressursteamet. For der fordeles hjelpen når «Per» strever eller når en lærer kommer med en bekymring, for lærere skal ikke sitte med bekymringer.

Ressursteamene presenteres som det sentrale forum for en kvalitetssikring av skolens opplæringstilbud og en arena for PP-rådgiverne til å involvere seg i skolens kompetanseutvikling (jf. opplæringsloven § 5-6). Arbeidet i ressursteamene synes med dette å knytte utfordringer i den enkelte klasse til skolens handlingsberedskap for å møte de elever som opplever læringsutfordringer. Samtidig beskrives ressursteamet som en faglig refleksjonsarena der lærere kan ta opp bekymringer:

Lærerinformant: I [ressursteam]møtene kan vi og ta opp problemer, anonymt, så kan vi drøfte et problem og si jeg er bekymret for dette barnet. [...] Det er veldig, veldig trygt for oss.

Systemtiltak som beredskap og redskap

Ved utviklingen av ordningen «*Fra spesialundervisning til tilpasset opplæring*» ble skissering av ulike systemtiltak gitt sentral plass. Systemtiltak omfatter skolens «verktøykasse» for å møte elever med lavt læringsutbytte. Det var dermed

naturlig å be både *lærerinformantene* og *ressursteaminformantene* om å beskrive hvilke tiltak skolene benyttet. Oversikten under gir en kategorisk framstilling av tiltakene. Begrensninger i artikkelformatet gjør at det ikke er mulig å beskrive tiltakene i detalj.

Fagorienterte tiltak – tidlig innsats

- *Tidlig innsats:* Styrket arbeid med basisferdigheter i begynneropplæringen på 1. og 2. trinn
- *Faglig arbeid med grunnleggende ferdigheter:* Leseveiledere gir lesekurs for elevgrupper eller i klasser; mattekurs, skrivekurs.

Sosialpedagogiske tiltak

- *Læringsstøtte, arbeidsplankurs, «Sjekk inn – sjekk ut»:* Læringsstøtte for elever med behov for en tett sosial og faglig oppfølging for å mestre skolen og skolearbeidet.
- *Sosial ferdighetstrening; Konflikthåndtering:* Å bli flinkere til å håndtere følelser og emosjonelle utfordringer.

Skolens systemtiltak omfattet seks til åtte konkrete tiltak av faglig og sosialpedagogisk karakter. Skolene rapporterer årlig til leder for pedagogiske tjenester hvilke systemtiltak som er i beredskapsplanen og hvilke som benyttes. Betydningen av systemtiltak ble gitt stor oppmerksomhet fra informantene:

Lærerinformant: Det er veldig fin bruk av ressursene det der med leseveiledere som kommer inn og har kurs 6 uker av gangen [...]. Da blir jeg ikke aleine om leseundervisningen, og da er det trygt.

Lærerinformant: Vi har noen barn som trenger noe ekstra [oppfølging] i hverdagen. Vi kaller det «Sjekk inn og sjekk ut». Da går de opp her hver morgen og legger en plan med klare mål for dagen, og så går de tilbake etter skoletid, [...] og går gjennom og vurderer hvordan dagen har gått.

«Sjekk inn og sjekk ut» er forankret i kognitiv læringsstøtte – selvregulert læring (f.eks. Hopfenbeck, 2011): Hvordan klarte du det i dag? Hvilke kloke valg gjorde du? var kom-

... det kan anbefales å gi elever ulik opplæring og behandle dem forskjellig uten at dette defineres som stigmatiserende eller segregerende.

mentarer informantene knyttet til tiltaket. En informant i ressursgruppen omtalte de sosialpedagogiske tiltakene på denne måten:

Ressursgruppeinformant: Men det som i hvert fall har økt er mestringskurs. Vi har jo alltid hatt lese- og mattekurs, men i verktøykassa er det kurs som sinnemestring og sosial kompetanse som vi aldri på en måte helt klarte å få plass til før. Da ble det ofte en assistent som skulle ta seg av ungene med atferdsproblemer.

Det er verdt å merke seg at informantene omtalte de fleste av tiltakene som *kurs*. Termen demper noe av «det spesielle» med å bli identifisert som en elev med behov for særskilt oppfølging. Termen signaliserer noe som er «normalt», og at et utvalgt læringsområde gis oppmerksomhet i et avgrenset tidsrom. Bruken av hverdagstermen understreker at elever lærer forskjellig, og at vi alle i perioder har behov for å rette oppmerksomhet og innsats mot enkeltområder.

Systemgruppeinformant: Det viktigste med ordningen er å hjelpe eleven, og deretter å hjelpe skolen og læreren som går der med bekymringer og skuldre oppunder taket for noen av elevene.

I alle informantgruppene ble det understreket at ordningen «*Fra spesialundervisning til tilpasset opplæring*» har bidratt med en beredskap og til målrettede tiltak for elever med lavt læringsutbytte.

Identifisering, kompetansemål og normalitet

Kunnskapsløftet forutsetter at elevenes læringsutbytte kartlegges, og opplæringsloven understreker skolens ansvar for elever som står i fare for, eller som ikke får et tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Med dette oppstår et behov for å *identifisere* elever i «fasesonen» og iverksette undervisningstiltak, eventuelt å sikre rett til spesialundervisning. Alternativet er *ikke* å identifisere elever med lavt læringsutbytte, med fare for en mangelfull opplæring og skjevutvikling.

Norwich (2008) peker på utfordringene knyttet til *identifisering av elever og lokalisering av undervisningen* som

dilemma ved tiltak for elever med særlige behov. Et dilemma definerer han som valg mellom alternativer der ingen av alternativene er optimale.

Utfordringene knyttet til identifisering av elever med særskilte behov har ikke oppstått med Kunnskapsløftet. Utdanningssystemet er et resultat av en økonomisk-pedagogisk tankegang som utviklet seg fra tidlig på 1960-tallet (Telhaug, 2006). Idealet er at ungdomstiden skal være en sammenhengende skoletid som forbereder for framtiden (Befring, 2010). Konsekvensene vi ser i dag, er en ensidig teoriskole der elever med andre interesser, eller en annen utvikling enn hva læreplanens målformuleringer tilsier, raskt havner i grenselandet for hva som beskrives som «normalt». Informantene i studien omtaler forholdet mellom identifisering av elevers kunnskapsnivå og Kunnskapsløftets forventninger på denne måten:

Lærerinformant: Økt testing og kartlegging [...] gjør også at «ting» bli mer synlig, og da kommer også kravet om spesialundervisning.

Ressursgruppeinformant: For eksempel kan vi oppleve at hvis det er elever som skårer lavt på nasjonale prøver, så er det noen foreldre som kommer og ber om at her må vi sette i gang spesialundervisning, umiddelbart, med et sånt resultat.

Kunnskapsløftets prøveregime bidrar til å identifisere elever med lavt læringsutbytte, og oppgaven med å tilpasse opplæringen overlates til læreren uten særlig støtte eller handlingsrom med hensyn til tid, læremidler, kompetanse eller økonomi (Nilsen, 2010). Lærere føler gjerne et personlig ansvar for at alle elevene i klassen skal lykkes (Eilifsen, 2010). Det handler om rolleforståelse og en opplevelse av å mestre yrket selv om resultatet ofte blir en undervisning der *alle* elever deltar i alt, uansett om eleven er parat for lærestoffet eller ikke. Her møter idealet om fellesundervisning idealet om individuell tilpasning og variasjon, der stigma gjerne knyttes til om eleven får støtte av klasselæreren eller ikke. Denne skvisen omtalte en av lærerinformantene på denne måten:

Lærerinformant: Om det er spesialundervisning eller systemtiltak er ikke den store forskjellen. Det er det du får gjort inne

Etableringen av faglig kompetente ressursteam, der PP-tjenesten deltar, synes å øke skolenes handlingsberedskap ...

i klassen som gjelder. Det er jo det som er målet: å være mest mulig i klassen.

Prinsippet om en skole for alle, der likeverd og læringsutbytte settes i fokus, innebærer et behov for en fleksibel beredskap på skolene med tanke på elever som opplever møtet med fagene for utfordrende.

Lærerinformant: Med lite omfang [av spesialundervisning] er det jo snakk om to til tre timer [i uka]. Disse elevene kan like gjerne få en effektiv undervisning ved å ha kurs som er direkte tilpasset deres problemer.

Om tiltakene gis i eller utenfor klasserommet som kurs eller spesialundervisning, må tiltakene løftes fram som naturlige variasjoner av lærerens innsatser med å tilrettelegge en differensiert opplæring, og et ledd i skolens arbeid med å gi et positivt læringsutbytte til alle barn og unge (se også Hausstätter, 2013; Eriksen, 2013).

Informantene understreker nettopp behovet for at skoler utvikler et register av tiltak som framsnakkes som en del av den ordinære opplæringen. Erfaringene så langt peker på at ordningen «*Fra spesialundervisning til tilpasset opplæring*» synes å styrke skolen som et kollektivt læringsfellesskap der læreren ikke står aleine om oppgavene.

Fleksibilitet og dokumentasjon

Samtidig som skolens systemtiltak åpner for fleksibilitet og tidlig innsats, oppstår det utfordringer knyttet til dokumentasjon av hvilke elever som deltar og elevenes læringsutbytte:

Lærerinformant: [Før] da det var enkeltvedtak og IOP, var det lettere å finne systemer for dokumentasjon av hva som var gjort og hvor mye elever hadde fått og sånn.

Ressursteaminformant: Men jeg tenker at det er viktig å holde tunga rett i munnen, jeg, fordi når vi har et slikt systemtiltak, så må vi også vite at det er en kontinuitet, fordi det er fort gjort at det blir for fleksibelt.

Kommentarene informantene knyttet til kontinuitet og dokumentasjon, peker mot et behov for tydelig kommuni-

kasjon med foresatte, og en dokumentasjon av tiltakene og læringsutbytte. Systemtiltak som blir så fleksible at de ikke gjennomføres fullt ut, gir en falsk beredskap og plasserer seg på linje med den vilkårligheten spesialundervisningen er utsatt og kritisert for (se f.eks. Nordahl, 2009). Samtidig må dokumentasjonsarbeidet sees i lys av det samlede arbeidet i skolen. En løsning er å involvere foresatte tettere i elevens læringsutfordringer, og knytte dokumentasjon til den ordinære opplæringen.

Informantene kommer med få kritiske kommentarer til ordningen, og innvendingene knyttes særlig til utfordringer ved det å «*sette merkelapper på elever*» og til umodne prosedyrer med tanke på «*informasjon og dokumentasjon*». At disse spørsmålene tas opp av informantene selv, er av betydning for en fruktbar videreutvikling av ordningen.

Avsluttende betraktninger

En lovfestet rett til spesialundervisning har vært oppe til debatt flere ganger de siste 15 årene uten at retten er svekket. Rettighetene for elever med særlige behov har i stedet blitt understreket gjennom skolenes plikt til å gi *tilpasset opplæring og tidlig innsats* (Ot.prp. nr. 55, 2008–09; Meld. St. 18, 2010–11). Veiledning om spesialundervisning fra Utdanningsdirektoratet (2009) trekker i samme retning. Det vi imidlertid ser et behov for, er en *beredskap* med tanke på elever med lavt læringsutbytte der den enkelte elev og lærer kan få hjelp og støtte gjennom fleksible og støttende differensieringstiltak. Rundskriv F-04-2013 fra Kunnskapsdepartementet, om *skolens plikt til å vurdere utbyttet av opplæringen*, understreker dette forholdet.

Planverket understreker videre betydningen av kvalitets-sikrede og fleksible prosedyrer som setter tiltak i forgrunnen framfor en rett til å vente på sakkyndig utredning og spesialundervisning. Dagens prosedyrer rundt elever med særskilte behov for læringsstøtte synes ikke helt å være tilpasset disse ambisjonene. Pilotstudien gir et signal om at det er mulig å møte noen av utfordringene. Studien peker mot at det er mulig å komme i forkant og kunne møte flere elever med tidlig innsats og læringsfremmende opplærings-tiltak. Her synes PP-tjenesten å være en sentral medspiller gjennom å bidra med kompetanse. Etableringen av faglig kompetente ressursteam, der PP-tjenesten deltar, synes å

øke skolenes handlingsberedskap og bidrar til å støtte opp om skolens organisasjonsutvikling. En slik arbeidsform vil styrke PP-tjenestens førstelinjeinnsats (Grøgaard, Hatlevik & Markussen, 2004), og åpner for å komme i forkant av problemer og vansker, både med tanke på den ordinære tilpassede opplæringen og for elever med behov for spesialundervisning.

Formålet med pilotstudien er å innhente et bakgrunnsmateriale for en større evaluering av ordningen «*Fra spesialundervisning til tilpasset opplæring*» våren 2014. Det foreliggende materialet peker mot interessante løsninger der en bevisst satsing på utvikling av målrettede systemtiltak og kompetanseoppbygging kan bidra til en mer likeverdig og inkluderende opplæring.

NOTE

- 1 Skolebaserte systemtiltak er definerte, kortvarige opplæringstiltak som iverksettes av skolens ressursteam (pedagogisk ledergruppe).

REFERANSER

- BEFRING, E.** (2010). Oppvekst og læring for et verdig liv. I: J.B. Holmberg & S. Nilsen (red.), *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring: Om forbedring av tilpasset opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov*, (s. 200). Oslo: Universitetsforlaget.
- BJØRNSRUD, H.** (2009). *Skoleutvikling: tre reformer for en lærende skole*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- BRYMAN, A.** (2012). *Social research methods (4th edition)*. Oxford: Oxford University Press.
- EILIFSEN, M.** (2010). Det er umulig å gi tilpasset opplæring. I: G.D. Berg & K. Nes (red.), *Tilpasset opplæring – støtte til læreren*. Oslo: Oplandske Bokforlag.
- ERIKSEN, E.M.** (2013). Har enhetsskolen mislykkes. *Spesialpedagogikk* (1), s. 22–29.
- F-04-13** (2013). *Informasjon om endringer i opplæringsloven og privat-skoleloven (spesialundervisning m.m.)*. Kunnskapsdepartementet.
- FYLLING, I. & HANDEGÅRD, T.L.** (2009). *Kompetanse i krysspress?: kartlegging og evaluering av PP-tjenesten*. Bodø: Nordlandsforskning.
- GRØGAARD, J., HATLEVIK, I.K.R. & MARKUSSEN, E.** (2004). *Eleven i fokus? En brukerundersøkelse av norsk spesialundervisning etter enkeltvedtak*. Oslo: Rapport 9/2004 NIFU STEP.
- GSI** (2014). *Grunnskolen Informasjonssystem*. Hentet 11.01.2014 fra <http://gsi.udir.no/>.
- HAUSSTÄTTER, R.S.** (2013). «20-prosentregelen»: omfanget av spesialundervisning i norske skoler. *Spesialpedagogikk* (6), s. 4–23.
- HOPFENBECK, T.N.** (2011). Fra teoretiske modeller til klasseromspraksis: Hvordan fremme selvregulert læring? *Norsk Pedagogisk tidsskrift*, 95 (5), s. 360–373.
- HUSTAD, B.-C.** (2009). *Evaluering av PP-tjenesten i Bodø kommune. Erfaringer etter to års drift av en desentralisert, nettverksbasert tjeneste*. Bodø kommune.
- MATHIESEN, I.H. & VEDØY, G.** (2012). *Spesialundervisning – drivere og dilemma*. Rapport IRIS- 2012/017. Stavanger: International Research Institute of Stavanger.
- MELD. ST. 18** (2010-11). Læring og fellesskap. Kunnskapsdepartementet.
- NILSEN, S.** (2010). Læreplanarbeid og kvalitetsutvikling i tilpasset opplæring og spesialundervisning. I: J.B. Holmberg & S. Nilsen (red.), *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring: Om forbedring av tilpasset opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 200 s.
- NORDAHL, T. & HAUSSTÄTTER, R.S.** (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater: Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet*. Gjennomgang av spesialundervisning, evaluering av Kunnskapsløftet. (Rapport nr. 2). Hamar: Høgskolen i Hedmark.
- NORWICH, B.** (2008). Dilemmas of Difference. *International perspectives and future directions*. London: Routledge.
- OT.PR.P. NR. 55** (2008-09). *Lov om endring i opplæringslova og privat-skolelova*. Kunnskapsdepartementet.
- SKOGEN, K. & SØRLIE, M.-A.** (1992). *Innføring i innovasjonsarbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- TELHAUG, A.O., MEDIÅS, O.A. & AASEN, P.** (2006). Nordic models in education: Education as part of the political system in the last 50 years. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), s. 245–83.
- UTDANNINGSDIREKTORATET** (2009). *Spesialundervisning: Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- WADEL, C.** (2008). *En lærende organisasjon: et mellommenneskelig perspektiv*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.



ASK er ei erstatning for eller eit supplement til tale.

Opplæringslova i møte med elevar med behov for ASK

I juni 2012 vedtok Stortinget en ny paragraf i opplæringslova som ga elevar med behov for alternativ og supplerande kommunikasjon (ASK) rett til å nytte eigna kommunikasjonsformer og kommunikasjonsmiddel i opplæringa. Denne artikkelen forsøker også å gi nokre svar på kva som må til for at lovverket skal bli oppfylt slik at elevane skal få eit forsvarleg opplæringstilbod.



Anita Sande arbeider som seniorrådgiver i Statped Vest.



Anne-Merete Kleppenes arbeider som seniorrådgiver i Statped Vest.

Innleiing

Elevar med behov for Alternativ og supplerande kommunikasjon (ASK) har kommunikasjonsvanskar, men er ei gruppe personar med svært ulike behov. Nokre forstår alt, men kan sjølv ikkje uttrykke seg verbalt. Andre forstår lite talespråk og må ha ei alternativ kommunikasjonsløysing både for å forstå og bli forstått. ASK er ei erstatning for eller eit supplement til tale, og ASK er alt som hjelper ein person til å kommunisere effektivt når tradisjonelle måtar å kommunisere på ikkje er tilstrekkeleg (Tetzchner & Martinsen, 2002). Vanskar med å kommunisere med andre får konsekvensar på alle livs-område, og ASK er avgjerande for sosial og fagleg utvikling (www.isaac.no).

1. august i 2012 trådde ein ny paragraf i opplæringslova i kraft. Den omfattar elevar, lærlingar og vaksne under opplæring sin rett til bruk av ASK i opplæringa.

«Elevar som heilt eller delvis manglar funksjonell tale og har behov for alternativ og supplerande kommunikasjon, skal få nytte eigna kommunikasjonsformer og nødvendige kommunikasjonsmiddel i opplæringa. Når ein elev ikkje har eller kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplærings-tilbodet, har eleven rett til spesialundervisning etter reglane i kapittel 5. Dette inkluderer nødvendig opplæring i å bruke alternativ og supplerande kommunikasjon» § 2-16

Mange elevar med behov for ASK har ikkje fått utnytta sitt potensial, verken faglig eller sosialt, på grunn av manglande kunnskap og tilrettelegging i skulen. Tiltak vert ofte sett i gang for seint, fleire har behov for ASK enn dei som får tilgang til det, og det er ofte dårleg kvalitet på tiltaka (Statped, 2012). Vår intensjon med artikkelen er å setje fokus på denne elevgruppa som har fått ein eigen paragraf i opplæringslova som synleggjer dei som ei gruppe som treng ekstra tilrettelegging. Vi ynskjer også å synleggjere viktige føresetnader for at lova skal oppfyllest.

Vanskar med å kommunisere med andre får konsekvensar på alle livsområde.

Kva er alternativ og supplerande kommunikasjon?

ASK vil seie at personen har ein annan måte å kommunisere på i ansikt-til-ansikt-kommunikasjon enn tale. Kommunikasjonen er alternativ når den erstattar talen, og supplerande når hensikta er å fremme og støtte personen sin tale, eller sikre ei alternativ kommunikasjonsform dersom personen ikkje utviklar evna til å snakke. Om lag 6.500 barn og ungdomar i Noreg kan ikkje nytte tale som si primære kommunikasjonsform (Tetzchner & Martinsen, 2002).

Det finnst fleire metodar og/eller hjelpemiddel som kan nyttast dersom talespråket er fråverande eller mangelfullt. Personar som brukar ASK, uttrykker seg med til dømes bruk av kroppsspråk, handteikn, grafisk ordforråd i kommunikasjonsbøker og talemaskiner eller Bliss. Dette er språkformer som skal fungere som kompenserande, erstattande eller støttande for det manglande talespråket. Personens vanskar og ressursar dannar grunnlaget for kva slags metode eller hjelpemiddel som er eigna.

Kommunikasjon og læring

Gjennom talespråket kommuniserer vi om kven vi er, kva vi kan og korleis vi oppfattar verda. Menneske som har vanskar med å uttrykke seg, mister makta over sitt eige liv. Konsekvensen kan bli at miljøet anten undervurderer eller overvurderer personen (Tetzchner & Martinsen, 2002). Mangel på ein effektiv måte å kommunisere på gjer det vanskelig for omgjenvadene å tilpasse sin kommunikasjon og informasjon, noko som er avgjerande for til dømes å gje tilpassa opplæring.

Kommunikasjonen må sjåast på som ein grunnleggande føresetnad for utvikling (Lorentzen, 2001). Kunnskapsløftet beskriv fem sentrale ferdigheiter som grunnleggande reiskap for læring og utvikling. Det å kunne uttrykke seg munnleg er ein av desse ferdigheitene, saman med å lese, skrive, rekne og å bruke digitale verktøy. Desse skal integrerast i alle fag (www.udir.no). Dei grunnleggande ferdigheitene for elevlar med behov for ASK er utgangspunkt for at dei skal kunne utvikle ferdigheter til samspel med andre menneske. Spesielt tre av ferdighetene, å uttrykke seg munnlege, skriftlege og å kunne lese, er særskild viktige og samtidig sårbare ferdigheter for elevgruppa (Isaac, 2012).

Eit forsvarleg utbytte av opplæringa

Opplæringslova regulerer grunnskuleopplæringa i Noreg og gjeld for både grunnskulen og vidaregåande opplæring. Opplæringstilbodet skal ta utgangspunkt i den enkelte eleven sine behov og gje eleven eit forsvarleg utbytte. Det er ikkje nødvendigvis eit optimalt utbytte. Det har heller ikkje elevlar utan spesielle opplæringsbehov krav på. Den norske skulen byggjer på tre sentrale prinsipp; likeverd, inkludering og tilpassa opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2003), og til saman skal desse sikre ei forsvarleg opplæring. Vi møter mange elevlar med behov for ASK som ikkje får ei opplæring som tar utgangspunkt i eleven sine behov, og ei undervisning som blir tilrettelagt på ein slik måte at eleven får eit tilfredsstillande utbytte. Dei får ikkje eit forsvarleg opplæringstilbod. Dette kan forklarast på fleire måtar: ASK er eit relativt nytt fagområde, nye hjelpemiddel har gitt nye muligheter, forskning og erfaring har gitt tilgang på ny metodikk. Kunnskapsdepartementet (2010) seier at det er vanleg at undervisningspersonalet manglar grunnleggande kompetanse om ASK. God kompetanse på ASK er avgjerande for å gje elevlar med behov for ASK eit forsvarleg opplæringstilbod.

Opplæringslova § 2-16 – «En signalbestemmelse»

Vi har intervjuet ein jurist i Kunnskapsdepartementet, ein rådgjevar i PPT og ein rektor, og fått deira syn på korleis ein skal forstå lovverket og kva tiltak som må til for å gje elevane eit forsvarleg opplæringstilbod.

§ 2-16 i opplæringslova synleggjer at elevlar som har behov for ASK, skal kunne nytte sine kommunikasjonsformer og kommunikasjonsmiddel, og at dei skal få undervisning både i og på kommunikasjonsforma si. Elisabeth Harlem Eide, seniorrådgjevar i Kunnskapsdepartementet, kallar denne paragrafen ein «signalbestemmelse». Lovendringa skal sikre at elevlar med behov for ASK skal få ei forsvarleg opplæring.

«Det er ei rett presisering, og det er fornuftig at den er gjort!», seier Trygve Stensland, som jobbar i PP-tenesta i Ytre Sogn og Sunnfjord. Stensland i PPT meiner: «Det hjelper overfor dei som skal gjere vedtak at ein kan dokumentere det i form av lover og forskrifter». Han er tydeleg på at det er viktig for ASK-brukarar si opplæring at presiseringa er på plass.

Paragrafen seier at elevane «skal få nytte eigna kommunikasjonsformer og nødvendige kommunikasjonsmiddel

Ny kunnskap, ny metodikk og nye hjelpemiddel har opne nye muligheter for elevar som treng ASK.

i opplæringa». «Eigna kommunikasjonsformer» betyr at eleven skal få bruke dei kommunikasjonsformene som er mest hensiktsmessig for han/ho. Personalet på skulen må lære seg eleven si kommunikasjonsform og tilpasse undervisninga slik at eleven får bruke hjelpemiddel og kommunikasjonsformene sine i skuletida. Om eleven brukar teikn-til-tale, taleteknologi eller anna form for grafisk kommunikasjon, pliktar skulen å lære seg bruken av dette, og gje eleven tilgang til symbol (grafiske eller teikn) som gjer at han kan uttrykke seg i samsvar med opplæringsmåla sine. Dette fordrar at personalet ved skulen er godt førebudd og kan kommunikasjonsystemet til eleven dei skal undervise.

ASK-systemet treng individuell tilpassing for at det skal dekke kommunikasjonsbehovet (Stoner, Angell & Bailey, 2010). Elevane vil ha behov for at ordforrådet i kommunikasjonshjelpemiddelet deira vert utvida i takt med at dei lærer nye ord. ASK-brukaren må ha tilgang til kommunikasjonsmateriell og læremiddel og må få det tilrettelagt slik at kommunikasjon og innhald i aktivitetar fremjar språkleg, fagleg og sosial utvikling. Dette krev mykje tilrettelegging og planlegging. Det er avgjerande at dei som skal gjere dette får avsett tid til det (Almås & Østvik, 2010). «Førebuing til undervisningstimate for ASK-brukarar er ofte dobbel: Først den «vanlege» førebuinga, og så utvelging av ordforråd og tillegging av kommunikasjonsmateriell til bruk i læringssituasjonane» (Statped, 2012:11).

For nokre elevar med behov for ASK vil all undervisning skje innanfor tilpassa opplæring (§1-3). Sjølv om barn brukar ASK, er ikkje det einstyddande med at dei har lærevanskar. Svært mange skular kan bli betre i tilrettelegginga si, og deltaking i vanleg undervisning kan auke for ASK-brukarar gjennom fleire tilpassingar (Statped, 2012). Dersom eleven har behov for opplæring i eige kommunikasjonsystem eller spesialundervisning i eit eller fleire skulefag, kan ein løse det ved hjelp av «Rett til spesialundervisning» (§5-1).

Sakkunnig vurdering – ein premissleverandør

PPT skal sørge for at det vert utarbeidd sakkunnig vurdering der lova krev det (§ 5-6). For å skrive ei god sakkunnig vurdering, trengs grunnleggande kunnskap om ASK. Kunnskapsdepartementet (2010) meiner det er eit stort behov for grunnleggande kompetanse om ASK i PPT.

Stensland beskriv kompetansebehovet i PPT slik: «vi har behov for ASK, teori og praksis, og hjelpemiddel som kan brukast i den forbindelse, men vi har også behov for kompetanse på korleis veilede inn i skolen». Det krev spesiell kunnskap for å kartlegge mange av elevane som treng ASK (Schiørbeck og Stadskleiv, 2008). Dersom ikkje PPT innehar denne kompetansen, kan den hentast frå andre instansar. Utfordringa er at det ikkje berre er PPT som manglar kompetanse. Både innanfor Statped og Habileringsa er kompetansen variabel. Den sakkunnige vurderinga er premissleverandør for kva vedtak skulen gjer knytt til innhald og organisering av undervisninga og er svært viktig for den opplæringa eleven får.

Statped (2012) beskriv kva kompetanse ein treng i møte med ASK-brukarar. Det er kunnskap om kva som finst av kommunikasjonsmåtar, – middel og metodikk, og kva som passar for kven. Ein må kunne noko om kartlegging av elevar utan talespråk, prøve ut hjelpemiddel og metodikk og vite kva som krevst for å implementere ulike kommunikasjonsløysingar. Vidare må ein kunne noko om å legge til rette for eit godt språkmiljø, og for samtalepartnarane – både vaksne og barn. PPT må inneha denne kunnskapen for å kunne skrive ei sakkunnig vurdering som godt nok kan skildre eleven med behov for ASK.

Den sakkunnige vurderinga skal tilrå omfanget av støttetiltaka og beskrive den kompetanse som personalet kring eleven må ha for å gje eit forsvarleg opplæringstilbod. Knytt til elevar med behov for ASK er det også relevant å synleggjere behov for tid til å legge til rette materiell og tilpasse fagstoff og å seie noko om behov for samarbeidstid.

Kompetanse i skulen

Opplæringslova slår fast at undervisningspersonale skal ha relevant fagleg og pedagogisk kompetanse, og at skuleeigar har ansvar for å ha rett kompetanse i verksemda (§ 10. «Skoleeigaren skal ha eit system som gir undervisningspersonale, skoleleiarar og personale med særoppgåver i skoleverket høve til nødvendig kompetanseutvikling» (www.lovdato.no)). Å undervise elevar med behov for ASK må sjåast på som ei særoppgåve. Det betyr at skuleeigar har ansvar for å legge til rette for kompetanseheving på ASK. Harlem Eide påpeikar at «det er klart at en ting er lovbestem-

meler, noe annet er å gjennomføre de lovbestemmelsene og det er egentlig først og fremst der utfordringene ligger; i dette med kompetanseutvikling». «Det er ikkje gjort over natta med å lese ei bok som ligg på nattbordet», seier Stensland, og set på den måten ord på den utfordringa ein står i møte med når ein skal legge til rette for elevar med behov for ASK.

Ny kunnskap om ASK, metodar for tilrettelegging og framfor alt teknologiske hjelpemiddel, har gitt høve til å gi elevar med behov for ASK tilgang til opplæring og sosial deltaking på ein måte ein berre kunne drøyme om for nokre år sidan. Det krev stor innsats frå miljøet rundt for å gje eleven tilgang til dette. Det handlar ikkje berre om hjelpemidla, men og korleis miljøet legg til rette for opplæring og bruk. ASK fordrar ei planlagt språk- og kommunikasjonsutvikling. Dei som skal legge til rette for barnet, må ha kunnskap om det aktuelle barnet og kunnskap om forholdet mellom kommunikasjon og læring. Dei treng kunnskap om den/dei kommunikasjonsformene som barnet nyttar, og om metodar og prinsipp for innlæring. Det er også avgjerande at dei har kunnskap om kva faktorar i miljøet som påverkar eleven sin muligheit for å lære å kommunisere ved hjelp av ASK.

I Førde kommune, der Åge Stafsnes er rektor, har dei ikkje noko kommunal satsing på kompetanse i skulen knytt til spesialpedagogikk. Vi «*må eventuelt jobbe fram kurs sjølv, saman med PPT. Det er ikkje noko organisert*». Han meiner at for å legge godt til rette for kompetanseheving kring ASK, er det viktig med langsiktig tenking og faste møtepunkt. Han har lite tru på at enkle kursdagar kan føre til endring av praksis, men meiner at rettleiing kombinert med korte kursøktar og oppgåver underveis er vegen å gå. Tema må vere knytt opp mot skulen og elevane sine behov. Frå hausten 2013 skal skulen der Stafsnes er rektor, starte med eit kompetansehevingsprogram kring kommunikasjon og ASK for personalet rundt om lag ti elevar. Dette er eit samarbeid med PPT og Statped, og det inneheld åtte samlingar fordelt over eitt år. Samlingane inneheld undervisning, drøftingar, videoretteleiing og mellomliggande arbeid. Stafsnes er opptatt at assistentar må inkluderast når skulen skal i gong med i kompetanseheving på ASK.

Dokument nr. 8:72 (Stortinget, 2008–2009) peika på at tilbodet innan ASK i for stor grad er prega av tilfeldigheter og tilfeldige enkeltpersonar. Mangel på grunnleggande kom-

petanse om ASK viser seg og ved manglande etterspørsel. Stensland si erfaring er at skulane etterspør kompetanse som dei veit PPT har. Utsagnet «Vi visste ikke at vi hadde behov for det» frå evalueringa av HUSK-ASK (Statped 2011) viser det same. Kompetansen på ASK er ujamt fordelt, ikkje berre lokalt, men og nasjonalt. Harlem Eide viser til at det skal utarbeidast ein rettleiar i ASK for å i møtekomme utfordringane som kommunane står overfor i møte med elevar som nyttar ASK.

Konklusjon

I 2012 kom ein ny paragraf i opplæringslova som ga elevar med behov for ASK rett til å nytte eigna kommunikasjonsformer og nødvendige kommunikasjonsmiddel i opplæringa. Det er ein «signalbestemmelse» som synleggjer at dei har eit spesielt behov for å få lagt til rette opplæringa. Utfordringa er gjennomføring av lovendringa. Det vert peika på frå fleire hald at kompetanse på ASK er varierende. Ny kunnskap, ny metodikk og nye hjelpehjelpemiddel har opna nye muligheiter for elevar som treng ASK. Det krevst auka kompetanse på alle nivå, både i PPT, Habiteringstenestene og Statped. Vi tenkjer at den førespegla rettleiar i ASK kan bli eit viktig og nødvendig reiskap i å synleggjere kva kompetanse som er nødvendig for å gje elevar med behov for ASK eit forsvarleg utbytte av opplæringa dei skal ha i skulen.

I Noreg i dag er det ikkje mange stader som tilbyr ei innføring i alternative måtar å kommunisere på for menneske med behov for ASK. Vi veit at Høgskolen i Buskerud og Vestfold tilbyr eit slikt studie og at dei ved enkelte høgskular har helsefaglege og pedagogiske *grunnutdanningar* der førelesingar og pensum i ASK er ein del av utdanninga. Innføring i ASK er derimot ikkje ein etablert del av fagplanane på landsbasis enno.



RELEVANTE PARAGRAFER I OPPLÆRINGSLOVA

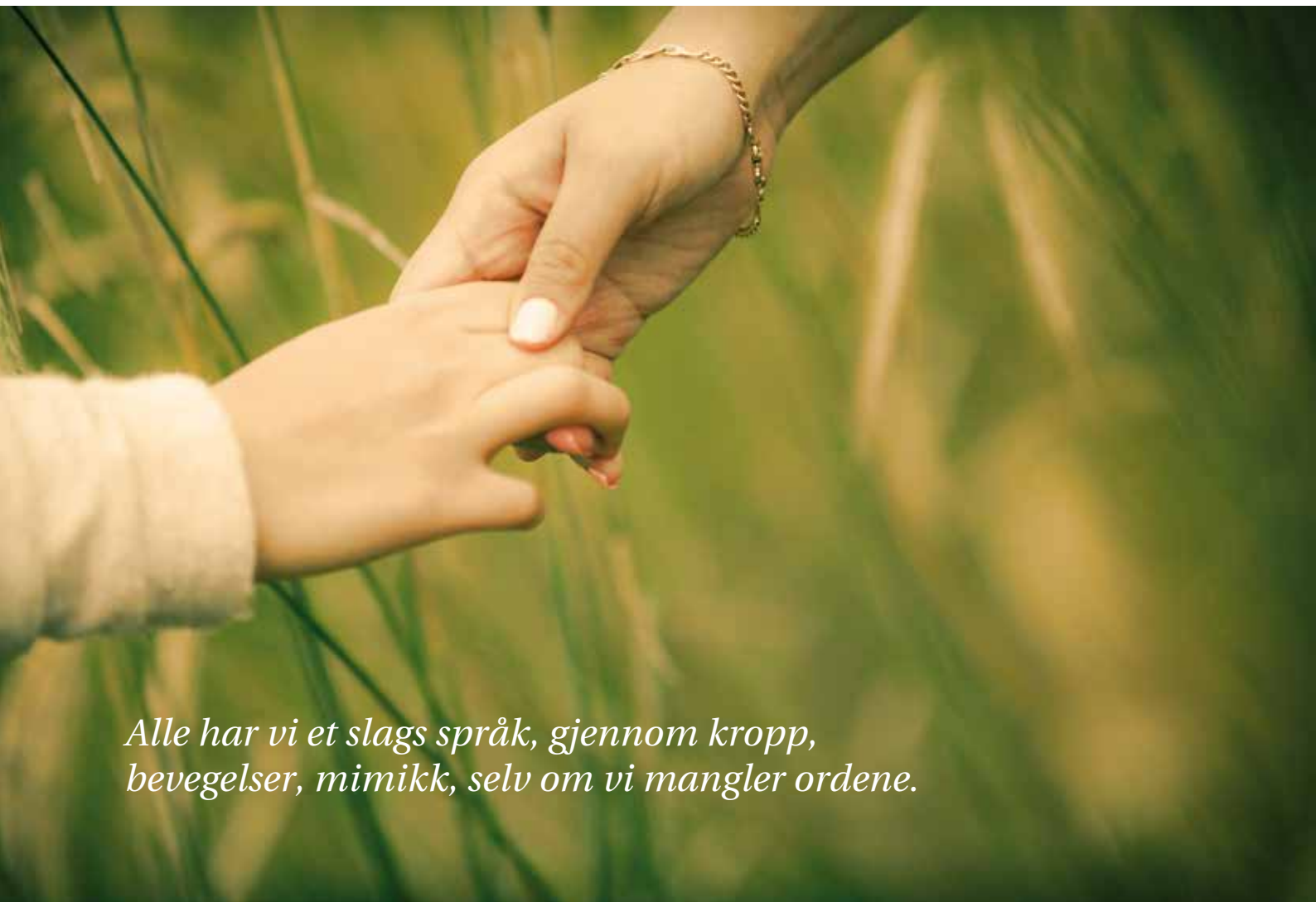
- § 1-1: Formålet med opplæringa
- § 1-3: Tilpassa opplæring og tidleg innsats
- § 2-1: Rett og plikt til grunnskoleopplæring
- § 5-1: Rett til spesialundervisning
- § 5-3: Sakkunnig vurdering
- § 5-7: Spesialpedagogisk hjelp før opplæringspliktig alder
- § 8 – 1: Skolen
- § 8 – 2: Organisering av elevane i klasser eller basisgrupper
- § 10-1: Kompetansekrav for undervisningspersonell
- § 10.8: Kompetanseutvikling

REFERANSAR

- KLEPPENES A.-M. & A. SANDE** (2013). Opplæringslova i møte med elevar med behov for ASK. Oppgave ved Høgskolen i Vestfold (frå 2014: Høgskolen i Buskerud og Vestfold) på studiet ASK 2. <http://www.isaac.no/fagstoff/opplaeringslova-i-m%C3%B8te-med-elevar-med-behov-for-ask/>
- LORENTZEN, P.** (2001). *Uvanlige barns språk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- SCHIØRBECK, H. & STADSKLEIV, K.** (2008). Utredning og tiltak ved kognitive vansker. I: Tetzchner, S. v., Hesselberg, F. & Schiørbeck, H. (red). *Habilitering. Tverrfaglig arbeid for Mennesker med utviklingsmessige funksjonshemninger*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- STATPED** (2012). *Kommunikasjon og læring og for alle. Vidareføring av arbeidet med ASK i Statped*. Rapport frå Statped Vest i samarbeid med Møller-Trøndelag kompetansesenter.
- STATPED** (2011). PROSJEKT HUSK-ASK. *Et samarbeid mellom kommunene Haugesund, Sveio, Karmøy og Statped Vest*. Evalueringsrapport 2011.
- STONER, J.B., ANGELL, M.E. & BAILEY, R.L.** (2010). Implementing Augmentative and Alternative Communication in Inclusive Educational Settings: A Case Study. *Augmentative and Alternative Communication*, 26(2), s. 122–135.
- TETZCHNER, S.V. & MARTINSEN, H.** (2002). *Alternativ og supplerende kommunikasjon*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- ØSTVIK, J.** (2008). Språkmiljø – tanker om prinsipielle og praktiske sider. *Dialog* 2/2008.
- ØSTVIK, J. & ALMÅS, H.** (2010). *Trenger vi å snakke for å lære på skolen? Eksempler på pedagogisk praksis for elever uten funksjonelt talespråk i en inkluderende skole for alle*. Statped.no/trondelag

INTERNETTREFERANSAR

- HØGSKOLEN I BUSKERUD OG VESTFOLD** (u.å.). *Alternativ og supplerende kommunikasjon, modul 1*. Henta 7. april 2013 frå <http://www.hive.no> (frå 2014: <http://www.hbv.no>)
- ISAAC** (2012). *Notat om Grunnleggande ferdigheter for elevar med behov for ASK*. Henta 13. april 2013 frå <http://www.isaac.no>
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET**. (2003). *Kultur for læring*. (St. Meld nr. 30 (2003-2004)). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Henta frå <http://www.regjeringen.no>
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET**. (2010). *Læring og fellesskap*. (Meld. St nr. 18 (2010-2011)). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Henta frå <http://www.regjeringen.no>
- OPPLÆRINGSLOVA**. (2012). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova)*. Henta 07.mars.2013 frå [HTTP://WWW.LOVDATA.NO](http://www.lovdata.no)
- STORTINGET** (2008). *Representantforslag i Dokument nr. 8:72 (2008–2009)*. Henta 5. april 2013 frå <http://www.stortinget.no>
- UTDANNINGSDIREKTORATET** (u.å.). *Veiledninger til Kunnskapsløftet*. Henta 07. april. 2013 frå <http://www.udir.no>



*Alle har vi et slags språk, gjennom kropp,
bevegelser, mimikk, selv om vi mangler ordene.*

Denne teksten av Tordis Ørjasæter var et av innleggene som ble presentert på seminaret «Barns stemmer i Spesialpedagogikken» 7. november 2013 ved Institutt for spesialpedagogikk, UiO, til ære for professor Reidun Tangen.

«Också den som är ovan vid ord, har mycket att säga»

«Också den som är ovan vid ord / har mycket att säga.
Också den som är van vid ord / kan ha svårt att tala.
Med ord kan vi nå varandra / men också med ögon och händer.
Jag ser på dig / Jag rör vid dig / Eller säger / Jag tycker om dig.
Ock du kan svara / med ord eller hand eller öga».

Benkt-Erik Hedin



Tordis Ørjasæter er forfatter, litteraturkritiker og foredragsholder. Hun er nå pensjonist men har tidligere arbeidet bl.a. som professor ved Institutt for spesialpedagogikk, UiO.

Den svenske forfatteren og lyrikeren Benkt-Erik Hedin skrev *Dikter tillsammans* etter at han oppholdt seg på en institusjon for psykisk utviklingshemmede. Og opplevde etterpå, fortalte han, at denne boken, resultatet av dette oppholdet, nådde ut til langt flere enn hans øvrige diktsamlinger hadde gjort. Det sier noe om alt som er felles mellom oss, vårt behov for nærhet ikke minst.

Det som er bra for alle barn, for eksempel i barnebøker, er enda viktigere for funksjonshemmede barn. Bøker – kulturopplevelser – styrker det som er friskt. Det gir muligheter for fellesopplevelser mellom mennesker, mellom de som er definert som funksjonshemmede og andre, mellom

de som er mottakere av omsorg og de som gir omsorgen. Erfaringsmessig blir det ofte lite å snakke om når mennesker har få opplevelser. Så blir man definert som passiv og ute av stand til å ta imot. Kulturopplevelser er med på å bryte vonde sirkler og bidrar til fellesskap. For hvert menneske er så meget *mer* enn sitt handikap.

Funksjonshemmede barn vil oftest være mer ensomme enn sine jevnaldrende, og ensomheten blir tyngre å bære når man går inn i ungdomsalderen. I bøker kan man bli kjent med andre menneskers livssituasjon og bedre kjent med seg selv. Man har simpelthen noe meningsfylt å foreta seg! Å ta imot noe som ikke nødvendigvis er til nytte, men bare til glede.

Ingen av oss er språkløse. Alle har et slags språk, gjennom kropp, bevegelser, mimikk, selv om vi mangler ordene. Men vi kan være *språksvake* i større eller mindre grad, og da er det mange det dreier seg om. Jeg velger å konsentrere meg om svaktfungerende autister, for det er de funksjonshemmede

Bøker – kulturopplevelser styrker det som er friskt.

jeg kjenner best til og har mest erfaringer fra.

Autismespekteret er blitt tolket videre i de senere tiårene. Autisme som en gjennomgripende utviklingsforstyrrelse er preget av mangelfull eller manglende evne til sosial forståelse og adferd. Dette spenner fra de mest hjelpeløse uten ord og med stor uro og utagering til de som kan være hyperintelligente på begrensede områder. Vi husker *Rainman* i Dustin Hoffmans Oscar-premierte film. Styrken er svært ofte musikalitet, rytmesans, fargesans, av og til øyer av intelligens, spesielle interesseområder.

På 2000-tallet har vi fått øket vår innsikt på området gjennom bøker av forfatterforeldre som har skrevet om sine autistiske barn. Dette er stemmer det er verdt å lytte til, i første rekke Lars Amund Vaage og Gabriel W. Freihow. De åpner opp for en beskrivelse av autistiske barn – nærere tror jeg enn vi oftest finner i faglitteraturen. Og vel å merke, her leser vi også om kunstneriske opplevelser og mottagelighet for musikk ikke minst – om sanger og bøker som gjør hverdagen litt bedre, kanskje til og med litt gladere.

Både Lars Amund Vaage og Halfdan Freihow henvender seg til sine egne autistiske barn. Slik skriver Lars Amund Vaage i *Syngja*, romanen han fikk Brageprisen for i fjor: «Den eg skriv dette til kan ikkje lesa. Ho kan ikkje skriva, og ikkje snakka heller, endå om dei fremste fagfolka i landet har prøvd å lære henne dette i mange år» (s. 5).

Den andre forfatter-forelderen, Halfdan W. Freihow, ble i 2004 nominert til Brageprisen for sin bok *Kjære Gabriel*, som han kaller en brevroman, selv om sønnen, adressaten, aldri ville kunne lese den.

I disse foreldrebøkene spiller språkproblemene en sentral rolle. Autistiske barn preges oftest av en forsinket språkutvikling, eller de utvikler ikke ord-språket i det hele tatt. *Men* som nevnt, oftest med en usedvanlig sans for musikk når de får muligheter til å vise det, ofte også med sans for farger og med en forbausende hukommelse for detaljer i landskap, sanger de har hørt, steder og miljøer. «Ho hadde eit anna språk, ho hadde eit blikk, ei kjensle for folk, og for endringar i deira kroppar, i deira musikalitet, i den tonen dei song seg inn i livet med,» skriver Lars Amund Vaage i *Syngja* (s. 187). «Eg skal syngja ein song. Synge,» seier ho. «Å, kunne eg berre syngja. Å, kunne det vera eit minne i hovudet?» (s. 63). Så viser det seg gjennom livet at G, pseudonymet han gir sin datter,

har et minne for sangene mange år etterpå. Datteren har sitt eget språk hvis hun bare blir forstått, i musikken – i kroppen. «Ho har alltid vore glad i musikk, det har vore hennar store interesse. Ho har elska at andre har sunge for henne, og då har det også vist seg at ho har kunne alle songane» (s. 232). I Halfdan Freihows *Kjære Gabriel* leser vi om hvordan Gabriel bedømmer mennesker etter tonefallet i stemmen og uttrykket i blikket. «Slik pleier du ofte å bedømme mennesker, ved å lytte til toneleiet og klangen i stemmene deres, ved å avlese hensikter og beveggrunner i blikkene deres (s. 21) ... Å lære teksten og melodien var din minste kunst. Du har en hørselshukommelse som til tider kan være uhyggelig» (s. 70).

Både G i *Syngja* og Gabriel i *Kjære Gabriel* husker sangene som ble sunget for dem. «Du synes nok salmen er fin, men det er gjentagelsen som beroliger deg, som forteller at alt er godt fordi alt er som det pleier,» skriver Freihow (s. 174).

I *Boka om Dag Tore* som jeg skrev for nærmere 40 år siden om min autistiske sønn, forteller jeg om samme slags erfaringer: «Sangene betyr mye for Dag Tore. Han husker de sanger vi engang har sunget. Det fikk vi nytt bevis for en første påskedag. Da synger vi alltid «Påskemorgen slukker sorgen.» Og før vi andre var kommet så langt, istemmer Dag Tore også andre verset: «Redningsmannen er oppstanden.» Det var ett år siden vi sist hadde sunget det verset» (s. 101). Gode sanger er viktig, gjentakelser er viktig, og jeg siterer en meget verbal lita jente, som etter høytlesning av en bok sa: «Les den en gang til med en gang da og etterpå hele tiden.» Slik ville ikke autistiske barn kunne uttrykke seg, men jeg tror de kan oppleve det. Gjentagelse er aller finest, men da er det viktig at det er sanger som kan gi oss slike fellesopplevelser og bøker som det er godt å lytte til. Autistiske barn er ensomme barn. Jeg tror ikke det er til å unngå at ensomheten smitter til dem som lever sammen med dem, foreldre, søsken, personalet og pedagoger. Høytlesning av bøker – sanger og musikk gjør ensomheten mindre, og ikke minst alminneliggjør situasjonene. For det er vanskelig både å *være* og å *forstå* dem som trekker seg inn i seg selv og reagerer så annerledes enn vi andre regner for normalt.

Spesialpedagogen Mie Mohlin, som også er forelder til en autistisk jente, ga i 2005 ut *Martes bok* sammen med legen Magne Medhus. Når mor snakker om hva de må ha med seg

Alt som kan bidra til trygghet, minsker samtidig aggresjonen – fortvilelse og angst.

på sommerferie, sier Marte: «Jeg vil ha med hundebøkene og de andre dyrebøkene mine. Og så vil jeg ha med bøkene der det står om folk i andre land, hvalboka mi og bøkene om de norske malerne» (s. 13). Marte er heldig som har språk, og derfor kan sette ord på hva hun selv og jeg tror andre autistiske barn ønsker seg i bøkene: Bilder og enkle fortellinger om det de er interessert i.

Og nå tillater jeg meg igjen å bli personlig, om egne erfaringer; det er enklere fordi jeg som sagt har skrevet om ham i *Boka om Dag Tore*. Dag Tore tilhører ikke de høytfungerende, han kan ikke lese og snakker svært lite. Men jeg kjente ham igjen i *Martes bok*. For eksempel at det er tryggest å gjøre ting man har gjort før, at man trenger forberedelser på nye ting, at man trenger et stille sted for seg selv – *en stilletid* som Marte uttrykker det – vekk fra alle andre – at man vil ha det fredelig omkring seg – at man ikke forstår at man må svare når noen roper på en – at man gleder seg over utsikter og natur – at man har intenst behov for orden og forutsigbarhet.

Behovet for bøker gjelder alle. Til tross for at Dag Tore ikke kan lese og som sagt har et meget begrenset ordforråd, har bøkene vært viktig i hans liv: sanger han ble sunget for, rim og regler som kunne stimulere rytmesans og kroppsfølelse, bilder som ga gjenkjennelse eller utvidelse av erkjennelsen – bøker på nattbordet og bøker ved yndlingsstolen som ga det fellesskap man ellers opplever i familier når hver og en sitter med en bok.

Personalet der han bor, skulle svare på et spørreskjema om fritidsinteresser for beboerne. Jeg fikk lese svarene de ga når det gjaldt Dag Tore, og her er hans tre høyest prioriterte: Gå på ski. Gå på tur. Lese bøker. Og da ville man vel tro at han kan lese, men det kan han altså ikke. Lese bøker er for ham å bla i billedbøker og illustrerte bøker. Men da må det jo også føyes til at han hele sitt nå 58-årige liv har fått billedbøker og illustrerte bøker som handler om hans interesseområder, og jeg tror de har gjort ham mindre ensom enn han ellers ville ha vært.

Jeg sa at vi i senere år har fått bøker med foreldre-erfaringer. Vi kan supplere med selvbiografier skrevet av mennesker diagnostisert som autister, høytfungerende med både språk og skriveevne, det gjelder flere. Jeg siterer her fra Donna Williams *Ingen ingensteds. En autistisk ung kvinnes selvbiografi*. (*Nobody nowhere*), som for øvrig anbefales

sterkt. De som har språk, kan blottlegge og forklare problemene for dem som ikke snakker.

«Utenfor ordene finnes det andre former for språk,» skriver Donna Williams, og videre: «Til trøst for de som har barn som aldri har snakket, kan kanskje noe jeg har lært av å lage sanger være til hjelp. For meg var ordene der allerede i mønsteret i musikken, de sprang ut av det (s. 226) ... Gjennom musikken begynte jeg mer og mer å få kontakt med og uttrykke mitt virkelige jeg. Musikken fortalte om ting jeg var glad i, om vinden og regnet, om frihet og håp, om lykken i det enkle og seier over forvirringen» (s. 136). Hun skriver om bildene i bøkene også: «Selv om jeg kunne lese en fortelling uten vanskeligheter, var det av illustrasjonene jeg forsto sammenhengen» (s. 27).

Noen forfattere har større evne til innlevelse – fantasi enn andre. Mattis i Tarjei Vesaas' bok *Fuglane* er ikke autistisk, han er mer «vanlig» utviklingshemmet. «Fortellingen om Mattis i *Fuglane* er ikke bare tragedien om en evneveik mann», skriver den amerikanske Vesaas-forskeren Kenneth Chapman. «Det er den tragedien som rammer ethvert menneske når det finner det umulig å få kontakt med andre mennesker. For de fleste er dette heldigvis ikke en vedvarende situasjon, slik det er for Mattis, og vi greier å overleve isolasjonsperioden».

Autister lever i en vedvarende isolasjon. Da trenger vi bøker som kan hjelpe oss andre til å forstå. Gjennom bøker kan man få større ordforråd, større forståelse av seg selv i forhold til andre, om mulig ane noe om årsakssammenhenger. Det er viktig med slike bøker, også fordi vi som foreldre, pårørende og lærere – kan gå trette. Hvis man gjennom bøker kan øke evnen til å forstå enkle sosiale regler og få noe mer språk, kan man kanskje samtidig minske aggresjon, fortvilelse og angst, og slik kan bøkene få langt-virkende betydning. Ikke minst kan man kanskje bryte inn i selvstimulering ved å gi annen stimulering i stedet: musikk – sanger. Autistiske barn preges av ritualer, så får vi heller la bøkene, høytlesning og sanger bli en del av ritualene.

For småbarna gjelder båsuller og enkle barnesanger. Alf Prøysen er veldig bra, også for den voksne som synger, for han har fine tekster og gode rytmer. Og så kan vi styrke kroppsbewisssthet hos barna ved finger-regler, tå-regler og enkle dikt. Som her hos Benkt Erik Hedin, som jeg siterte til

å begynne med – i et annet dikt. «Her er en hånd – det er jeg. Her er en fot – det er jeg.» Og til slutt: «Det er jeg som sier jeg».

Bøker kan også gjøre at man aksepterer en rent kroppslig nærhet, når vi leser eller ser på bilder sammen. Bøker blir som ledd i en total kommunikasjonsprosess, og som hjelp til å normalisere situasjonen i familien. Mange har kanskje vanskelig for å sitte lenge stille og konsentrert – da er det enklere med en bok, og kanskje derfor foretrekkes ofte tunge bøker.

Alt som kan bidra til trygghet, minsker samtidig aggresjonen – fortvilelse og angst. I ungdomsalderen kan mildere rock og pop være aktuelt, bare ikke for bråkete, så hører man på slikt som jevnaldrende lytter til.

Jeg liker ikke å aksentuere avviket – har mest lyst til å legge vekt på alt som er felles. Men når det gjelder bøker for disse barna og ungdommene stiller vi andre slags krav enn til øvrige barne- og ungdomsbøker, hvor vi heller legger vekt på et komplekst innhold, rikt følelsesregister og variasjon. For autistiske barn og ungdommer kan slikt bli forvirrende. Tvert imot trengs enkel handling, gjentakelser, hvor vi velger det ufarlige, det enkle og realistiske. Bøker for autister vil selvfølgelig i neste omgang hjelpe oss lesere uten denne diagnosen til bedre å forstå.

Jeg tror gjentakelser er viktig for oss alle, når noe er viktig nok. Og derfor tillater jeg meg å gjenta Benkt-Erik Hedins dikt fra begynnelsen i dag:

*«Också den som är ovan vid ord /
har mycket att säga.
Också den som är van vid ord /
kan ha svårt att tala.
Med ord kan vi nå varandra /
men också med ögon och händer.
Jag ser på dig / jag rör vid dig /
eller säger: jag tycker om dig.
Ock du kan svara: med ord eller hand eller öga».*

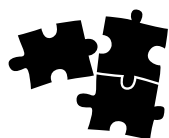
REFERANSER

- FREIHOW, HALFDAN W.** (2004). Kjære Gabriel. Oslo: Fonna forlag
HEDIN, BENKT-ERIK (1984). Dikter tillsammans. Stockholm: Litteraturfrämjande
MOHLIN, MIE & MAGNE MEDHUS (2005). Martes bok. Oslo: Omnipax
VAAGE, LARS AMUND (2012). Syngja. Oslo: Oktober
WILLIAMS, DONNA (1993). Ingen ingensteds. En autistisk ung kvinnes selvbiografi. Oslo: Pax
ØRJASÆTER, TORDIS (1976). Boka om Dag Tore. Oslo: Cappelen





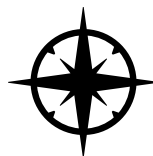
ER DU LÆRER OG SØKER JOBB?



Barnehage



Grunnskole



Videregående



Universitet/
Høgskole

Lærerjobb.no

Stillingsportalen for utdanningssektoren



Nina Skorge går rett inn i en av målgruppene til nettstedet sansetap.no, brukere med kombinerte sansetap.



Historien om sansetap.no

Høst 2008

- Syn og hørsel hos eldre /sansetap.no ble lansert høsten 2008.
- Finansierte med midler fra stiftelsen Helse og Rehabilitering.
- Søkerinstans: Hørselshemmedes Landsforbund.
- Ansvar for innholdet: Statped, tidligere Skådalen kompetansesenter, Regionsenteret for døvblinde.
- Produsert av InterMedia, Universitetet i Oslo.
- Redaktør: Else Marie Svingen.

Høst 2012

- Høst 2012 – «sansetap.no» relansert og omfatter nå alle aldersgrupper.
- Finansierte med midler fra Helsedirektoratet.
- Skådalen kompetansesenter (nå Statped) ledet arbeidet med å utvide og videreutvikle «Syn og hørsel hos eldre».

- Samarbeidspartner: Intermedia, Universitetet i Oslo.
- Ansvarlig redaktør: Tone Mørk.
- Redaktør: Nina Sellæg.

2013

- Driftes av Statped med støtte til teknisk drift fra Helsedirektoratet.

2014

- Driftes av Statped.
- Omfatter ca. 1200 tekstsider, 100 små videosekvenser, animasjoner og simulatorer av hvordan det kan være å ha nedsatt syn og hørsel.

Vi er alle vanlige mennesker i våre egne liv

Nettstedet sansetap.no som ble relansert av Statped i 2012, er det første nettstedet i Norge som gir informasjon om både syn, hørsel og kombinerte sansetap på ett og samme sted. I dag omfatter det nesten 1200 sider. Nina Skorges personlige favoritt er videoportrettene.

TEKST OG FOTO AV TOMMY A. VÅGE

– Videoportrettene er unike, alminneliggjørende og terskelsenkende. De gjør at mange kan kjenne seg igjen i egen situasjon, sier Skorge.

Skorge er gift, har tre barn og bor i Larvik. Hun er utdannet lege, men måtte slutte å arbeide for en stund tilbake. Men det betyr ikke at hun har lagt inn årene. Hun lever et ganske hektisk liv sammen med familien sin og er engasjert i frivillig arbeid og dessuten en ivrig mosjonist.

Hvordan ble du oppmerksom på sansetap.no?

– Første gang jeg ble ordentlig presentert for nettstedet var da jeg var i Lund i Sverige i november i fjor (2012) på en europeisk konferanse. Der var jeg selv med i et prosjekt som omhandler døvblindhet og livsomstilling, sier Skorge.

Hvordan opplever du navnet sansetap.no?

– Jeg synes det er kort og greit. For personer med kombinerte sansetap er det bra å ha all informasjon samlet på ett sted, mener Skorge.

Følelser og fakta

Hva forteller deg som bruker at du kan stole på informasjonen fra sansetap.no?

Når det gjelder det jeg har lest om min egen diagnose ser jeg at dette er laget både med hjernen og hjertet. For én ting er at du kan stole på ting som står der, at det er medisinsk korrekt. Men det handler også om at når man søker informasjon og kanskje er i en sjokkfase, er det også viktig hvordan det som står der, er formulert. Det er mange måter å si en sannhet på, understreker Skorge.

Gjenkjenning i egen livssituasjon

Hvilken leseropplevelse sitter du igjen med etter å ha brukt sansetap.no?

– Jeg synes at forsiden er utrolig flott, og jeg liker veldig godt bildebruken og at det er en klar inndeling i ulike aldersgrupper. Det er en veldig god systematikk. Det er logisk og systematisk satt opp – det er syn, hørsel og kombinerte sansetap. Det er noe med det å kunne formidle gjenkjenning i egen livssituasjon, og det synes jeg nettstedet lykkes med, sier Skorge.

Navigasjon

Vi er veldig forskjellig skrudd sammen i hodet vårt, noen skal ha ting alfabetisk, andre ønsker seg tematisering og noen vil ha fagstoffet ordnet kronologisk.

Finner du frem på sansetap.no?

– Ja, det gjør jeg. Men nettstedet er stort, og for å få best mulig nytte av det, må det tas i bruk flere ganger – lese litt og så legge litt bort og så går du inn og slår opp på noe annet, sier Skorge.

Tilgjengelighet

Offentlige nettsteder som sansetap.no har et eget tilgjengelighetskrav knyttet til seg. Tilgjengelighetskravet er lovfestet og fremgår i diskriminerings- og tilgjengelighetsloven.

Nina Sellæg, som er redaktør for sansetap.no, sier i en kommentar at nettstedet er utformet med særlig henblikk på universell tilgjengelighet. ■

Lek og terapi

Å være i lære

Denne artikkelen bygger på en fordypningsoppgave i klinisk pedagogisk spesialistutdanning. Forfatteren er opprinnelig førskolelærer og har i forbindelse med sin videreutdanning sett på hvordan lek kommer til uttrykk i terapirommet. Vi får et innblikk i to barns møte med BUP, hvordan starten på deres terapi forløper og artikkelforfatterens tanker om dette.



Torunn Jenssen arbeider som klinisk pedagog på BUP Furuset i Oslo.

Bakgrunnen for valget av metodefordypningen *psykoterapi med barn i et intersubjektivt perspektiv* var at jeg ønsket å lære mer om terapi med yngre barn (opp til 12 år) og hvordan lek kommer til uttrykk i terapirommet. I mitt arbeid som utdannet førskolelærer har de yngste barna (0–6 år) og derigjennom lek, hatt en sentral plass både i utdanning og i arbeidserfaring. Lek er her mer blitt løftet frem som et middel for videre utvikling enn som en måte å være i verden på. Det er sistnevnte perspektiv det vil fokuseres på i denne artikkelen og som intuitivt er i fokus i min lek og samhandling med barn i terapirommet; lek som en intersubjektiv møteplass.

Intersubjektivitetsbegrepet brukes som en overordnet ramme for å forstå individers og relasjoners utvikling (Hanssen, 1990; Stern, 2003; Bråten, 2009; Svendsen, 2010).

Daniel Stern er en sentral bidragsyter i formidling og forståelse av begrepet både innenfor nyere spedbarnsforskning og for øvrig. Stern bruker i boken «Spedbarnets interper-

sonlige verden» Trevarthen og Hubleys (1978) definisjon på intersubjektivitetsbegrepet, «en bevisst tilstrebet deling av opplevelser av hendelser og ting». Hanssen (2002) påpeker at det intersubjektive perspektiv handler om gjensidighet og relasjon, om å dele og forhandle ut fra subjektive posisjoner og opplevelser. Hun viser til Trevarthen som mener at intersubjektivitet hos spedbarnet er en spesialisert psykologisk funksjon som hjelper det i å oppfatte, handle og regulere seg selv etter andre menneskers intensjoner og følelser.

Slik jeg ser det har Stern et optimistisk syn på barn og på utvikling. Han ser på utvikling som progressiv, med det menes fremover i tid og ikke i tilbakeblikk. Han viser til kritiske perioder i utviklingen, men fremfor alt at utvikling er livslange prosesser. Det innebærer at de både vil være i utvikling, og at de vil være sårbare og utsatt for påkjenninger. Her utledes opptatthet av å stimulere til videreutvikling fremfor å reparere. Det samsvarer med min oppfatning om nyttige verktøy da det åpner for muligheter for å vektlegge ressurser fremfor begrensninger.

Terapi og lek

Psykoterapi med barn i et intersubjektivt perspektiv innebærer at det i kontakt med barnet blir dialogen som blir



overordnet, mens tolkning/prosjeksjon blir underordnet. Med utgangspunkt i barnets menings- og opplevelsesverden blir fokus å møte og ta imot, å dele og samskape. Barnets historier tas imot gjennom de uttrykksformer som barnet forteller dem på. Forståelse av mikroprosesser, det vil si små samhandlingssekvenser som utspiller seg over tid, blir sentrale. Affektens rolle i kommunikasjonen ses som grunnleggende og vektlegges. Betydningen av samstemthet og gjensidig regulering avgjør hvilken historie barnet forteller. De fire formene for intersubjektivitet; dele felles fokus, intensjoner, affekter og mentalisering, vil kunne bidra til å forstå barnets livsverden og de intersubjektive formene som videre utvikling kan forankres i (Hansen, 2002).

Haavind (1997) peker på at hvis terapeuten har for snevre oppfatninger av hva som skal foregå i terapirommet for at samværet skal kalles terapi, kan det vanskeliggjøre etablering av felles fokus, særlig med barn som ikke er rede til å snakke om sine vansker. Ytterligere fokus på barnets vansker kan da bidra til å gi barnet mer av det de har møtt tidligere og som ikke har virket. Med lek som kommunikasjonsform blir det mulig med et felles fokus som engasjerer her og nå, selv om det avviker fra problembeskrivelse og symptomer. Gjennom samspillserfaringer med terapeuten kan barnet danne seg

... fokus blir å møte og ta imot, å dele og samskape.

en personlig oppfatning av hva terapi er. Haavind peker på at det som ideelt skjer i løpet av et terapeutisk forløp, er at barnet og terapeuten sammen bygger opp og utvikler samtalevaner over tid. Der lekpregede kommunikasjonsformer inngår i samtalevanene, får barnet mulighet til å presentere sine fantasier og erfaringer løsrevet fra virkelighetens begrensninger. Terapiens hovedmål er ikke å observere og tolke, men å utvikle et forhold der barn og terapeut også kan leke sammen. Leken er tvetydig, den veksler mellom lek og alvor, fantasi og virkelighet, og terapirommet kan derfor skapes om til et fristed for refleksjon og bevegelse. Barn og terapeut utvikler over tid en felles forståelse av hva som er analoge og metaforiske fremstillinger av barnets erfaringer, og hva som er representerende og beskrivende fremstillinger. Sammen kan en reflektere over erfaringene. Haavind mener det er tilstrekkelig at barnet danner seg en personlig mening om hva terapeuten og barnet pleier å gjøre sammen. Parallelt med at barnet opplever forandringer i sitt syn på seg selv og sine muligheter for å dele erfaringer med andre, kommer forståelsen av hva terapi er; et rom der barnets erfaringer er representert. Ved å få styrket og utvidet kapasiteten til å dele sine erfaringer med andre åpner det seg nye utviklingsmuligheter (Haavind, 1997).

Mange barn med følelsesmessige vansker kan ha problemer med å bruke lek til avspenning og utvikling. I stedet for en skapende og fantasifull lek kan leken synes fattig og repeterende. Barnet kan også ha vansker med å fordype seg i leken slik at den oppleves som flakkende og usammenhengende (Sylander, 1996).

Et kjennetegn på lek hos traumatiserte barn er at den er repeterende og uten utvikling. Da vil det være et mål å etablere en relasjon til barnet der leken kan oppstå som en skapende uttrykksarena mellom barnet og terapeuten. Winnicott (1971) trekker i denne sammenhengen frem betydningen av at terapeuten fremstår som en lekende partner.

Jeg har i ulike fora opplevd kritikk mot pedagoger fordi vi er opplært til å tenke tiltak og dermed ligger et skritt foran barna. Dette blir en konflikt i terapi der styrende prinsipper mer er å følge ved siden og/eller gå et skritt bak. Jeg har formulert dilemmaet som at i terapi er det viktig «å være uten å gjøre». Jeg har brukt tid til å ta inn hva dette betyr for meg, og ikke minst om jeg er enig i påstandene.

Som førskolelærer/spesialpedagog er det å tilrettelegge for målrettet læring en ryggmargsrefleks. Jeg definerer læring som et endringsarbeid som krever motivasjon, konsentrasjon og repetisjon. Det innebærer forenklet sagt å stimulere til egendriv og videre utvikling ved å være der barnet er, ta utgangspunkt i barnets ressurser og nærmeste utviklingssone (Dale, 2008), bruke mulighetene og sikre mestring.

Spesialistutdanningen og terapi med barn har medført et behov for nytenkning rundt lek som fenomen og en bevisstgjøring rundt hva lek er, hvordan stemmer det jeg har lært om lek/leketeorier med egne erfaringer. Et spørsmål som raskt dukket opp og som jeg ønsket å finne ut av, var om det er forskjell på lek jeg har lekt med barn tidligere og den lek som skapes sammen med barn i terapi.

Glimt inn i terapirommet

For å belyse hvordan barn kan uttrykke seg gjennom lek i terapi, vil jeg først presentere to barn og beskrive og reflektere rundt den innledende kontakten med disse to barna. Eksempelene er valgt ut fra at lek tenkes å være den viktigste kommunikasjonsformen for begge barna. De ønsker begge å komme til BUP for å leke, og de er på ulike måter våre for innblanding i leken.

Jeg beskriver arbeidet frem mot å avklare fokus for videre terapi. Dette fordi jeg finner det utfordrende og viktig å finne et egnet fokus som gir mening for barn og foreldre, og som jeg tenker skal fungere som terapiens «scaffolding» (Bråten, 2008) for barn og terapeut.

Etter at jeg har beskrevet møtene med barna vil jeg reflektere litt rundt mine tanker om hva barna strever med og hvorfor nettopp leken er viktig for disse barnas terapiforløp.

Rammen rundt møtene med barna har utgangspunkt i modellen *tidsavgrenset psykoterapi* med barn (Gydal, 2001, 2002; Haugvik & Johns, 2006).

I individualterapi med barn vil terapien imidlertid bare være en del av helheten. Foreldrearbeid og arbeid med barnets miljøbetingelser er andre viktige forutsetninger for endring. Dette vil jeg imidlertid ikke komme inn på i denne artikkelen.

«Hold kjeft, vi skal leke» Isak er 6 år og går i 1. klasse da han henvises til BUP. Hans problem opplyses å være at han vil kon-

trollere andre. Hvis han ikke får bestemme i lek, kan det føre til et eksplosivt sinne. Isak forteller at han har sparket og slått medelever. Han husker ikke hvorfor han ble sint, dessuten vil han ikke si mer, for han har snakket med rektor om det.

Bestillingen til BUP er å finne ut av hvorfor Isak blir sint. Foreldrene beskriver Isak som en gutt som er flink på skolen. Han har temperament og kan bli «eksplosiv» når han ikke får viljen sin. Dette har vedvart siden barnehagetiden. Da fikk foreldrene tilbakemeldinger på at Isak slo, var urolig, hissig og uoppmerksom.

Det avtales tre møter på for å bli kjent og avklare behandlingsbehov og -fokus.

På første møte følger far. Sammen gjennomgås hvorfor Isak og familien er på BUP og hva de ønsker hjelp til. Isak er da opptatt av at problemene har avtatt. «Det er ikke sånn lengre» er hans kommentar i samtale om problemforståelse.

Isak vil at far skal bli med på lekerommet. Far svarer at lekerommet bare er for barn. Isak forlater far og følger med uten videre kommentarer.

Etter de tre første møtene er inntrykket at Isak er en kjapp, aktiv og vital gutt som vil presentere seg selv på en positiv måte. Han ber om hjelp og spør om lov til ting, han tar raskt kontroll og leder an i kontakten. I første time sier han flere ganger «jeg er ikke så flink». Aktivitetene han foretrekker, er å kaste med piler, fotballspill, spille på instrumenter, leke krig der jeg instrueres i å ta vare på barna og bake boller i sandkassa. Leken utvikler seg til en familiebedrift der vi lager mat og selger i butikker og restauranter. I lek der jeg skal passe på barna, er foreldrerollen og å gi barna omsorg i fokus. Det ender gjerne opp med at Isak blir en liten baby som appellerer til omsorg. Babyen er krevende og trenger mye stell. Den gråter høyt og heftig, den er vanskelig å trøste.

Isak har ikke lyst til å avslutte timene. Han trekker ut tiden ved å ignorere beskjeder om å avslutte eller forsøker å forhandle «bare en gang til». Når det ikke nytter, forlater han rommet brått, uten kommentarer.

I lek fremstår han som verbal og oppfinnsom. Han tar imot forslag, men er etter hvert som vi blir mer kjent, rask til å instruere meg og omdefinere eller forkaste innspill. Det oppleves i liten grad å være gjensidig. Han har mange ideer, forteller med innlevelse og trekker fantasileken ut i egen hverdag. Et eksempel er at han har akkurat samme musikk-

instrumenter som på lekerommet hjemme. Eller han forteller med stor overbevisning om at han har lekt akkurat det samme som vi leker med brødrene sine.

Når jeg undrer meg om han kanskje ønsker at han hadde søsken, sier han at han har to brødre. Han forteller hva de heter og at de bor sammen med ham. «En uke på hvert sted. Mamma og pappa er skilt, skjønner du». I timen etter forteller han at han har sandkasse hjemme, han har et helt lekerom akkurat som vårt. Han forteller også at han går på ishockey sammen med broren sin og at han brakk beinet på siste trening. Han fastholder på uttalelsene sine, kun ved ett tilfelle sier han at han bare fant det opp.

Forsøk på å få i gang samtaler om ulike tema faller stort sett på steingrunn. Enten kommenterer ikke Isak mine verbale utsagn, antagelser, undringer, spørsmål eller så responderer han med et hastig «det har jeg sagt før». Eller et kontant «hold kjeft, vi skal leke». Hvorpå han forklarte at det ikke betydde det samme som på norsk, det var engelsk og ikke frekt.

Når vi skal oppsummere etter de tre første møtene, får Isak spørsmålet om hvorfor han er på BUP. Han svarer at det er fordi han har gjort slemme ting, han har slått. Han vil ikke snakke om det for han har fortalt det før, men han vil komme flere ganger til BUP. Når jeg spør om hva han har lyst å fortelle til foreldrene om hva vi har lekt med på lekerommet, svarer han spontant: «Ingenting, og i hvert fall ikke at vi har lekt baby».

Ut fra de innledende møtene ble fokus for terapien å bli kjent med og like seg selv og temperamentet sitt. Det ble også fokus for foreldrearbeidet; å romme hele Isak.

Metafor: Være eksplosiv nok til å lyse og lage fyrverkeri, men unngå eksplosjoner som er dumme.

Behandlingsmål: Fungere optimalt på skole og hjemme. Affektinntoning, utvikle selvagens, stimulere til videreutvikling av mentaliseringsevner.

Mine refleksjoner Etter de tre første møtene var jeg usikker på hva jeg hadde vært med på.

I relasjonen med meg viste Isak seg på den ene siden som en tøff, mestrende, kreativ og verbal gutt med god fantasi. På den andre siden ble jeg usikker på Isaks ukritiske fremtoning. Særlig at han med overbevisning fortalte ting som

han visste at jeg visste ikke stemte. Dog imøtekom han ved ett tilfelle min undrende tvil med et «jeg fant det opp». Jeg opplevde også hans innlevelse i leken der han var baby som ubehagelig intens.

Isaks uttalelser om at problemet var at han hadde gjort slemme ting, tolket jeg som at det var ubehagelig å snakke om, og at det medførte både skyld- og skamfølelse.

Hans ønske om å ha far med på lekerommet vurderte jeg dit hen at han etterspurte en trygg base i det ukjente. Far oppfordret ham til å utforske lekerommet alene, og Isak gjorde det. Det kan tenkes at Isak fremstår som tøff og mestrende slik at hans usikkerhet blir lite synlig og dermed lett å overse. Det gir også tanker om Isaks erfaringer med affektinntoning. Barn lærer hvilke følelser som kan deles gjennom erfaringer med hvilke følelser som blir inntonet. Her kan tenkes at Isak har blitt møtt med selektiv inntonning, det vil si at følelsemessige gjensvar i første rekke har tatt utgangspunkt i den tøffe og mestrende Isak, og at det har vært mindre plass til den usikre og redde Isak. Med hans oppfattelse av hvorfor han er på BUP er det ikke rart at det er skummelt å forlate far. Isaks uttalelser på første møtet om at han ikke var flink, tolkes som usikkerhet både på egne prestasjoner og på vår relasjon.

I Stern's (2003) modell om utvikling av selvet fremheves at identitetsutviklingen bygger på barnets opplevelse av et selv og barnets erfaringer i relasjon med andre mennesker. Stern definerer selvet som barnets totale organisering av de erfaringene det gjør.

Jeg tenker at det er det Stern kaller å modulere vitalitetsaffekter som er prosjektet når Isak leker baby. Mitt ubehag antas å bero på at leken oppleves så ekte og som om det er udekket behov hos Isak. Skillene mellom lek og virkelighet utviskes og jeg får tanker om hvilke erfaringer Isak har med regulering av vitalitetsaffekter. At han beskrives som en gutt med temperament gir hypoteser om et spedbarn som kan ha vært vanskelig å regulere. Å ikke bli overvældet antas å være et sentralt tema for Isak i samhandling med andre. Det tenkes at både Isaks temperament og intensitet lett kan bidra til feil inntonning. At han med sin væremåte appellerer til «oppdragelse» på bekostning av affektinntoning slik at han blir alene og ikke får delt vanskelige følelser. Når han blir «eksplosiv», møter han rigide grenser. Det gir videre tanker om hans erfaringer med det Tronick (1998) kaller en «selvre-

gulerende annen» og hvordan omsorgspersonene har klart å regulere ham slik at han kan lære å regulere seg selv.

Isaks lek innehar mange kvaliteter, men oppleves som ensom. Han tar regien og instruerer meg i hva jeg skal si og gjøre, det inviteres lite til gjensidig samspill. Det gir meg tanker om hans erfaring med mentalisering; å bli tenkt om av en annen og erfare at det er hans opplevelse, tanker og følelser som er i fokus.

Jeg ser uttalelsen «hold kjeft, vi skal leke» som et eksempel på det Winnicott sier om at tolkning er unødvendig fordi det ikke er når han fremsetter kloke tolkninger at endringer skjer, men «når barnet overrasker seg selv». Isak gjorde en ny relasjonserfaring og han opplevde å løse situasjonen på stedet. Forhåpentligvis sitter han igjen med en god følelse om at et det er ikke farlig og at det er lov med litt «humor i filmen».

I kontakten med Isak der han er den styrende part og der samhandlingen bærer preg av lite gjensidighet, blir en oppgave nettopp å bidra til at lekeområdene overlappes slik at det skapes et potensielt rom der endring skal skje.

«Jeg elsker å leke» Ida er 14 år da hun rehenvises til BUP. Hun ble henvist første gang da var hun 9 år, henvisningsgrunn den gang var atferdsvansker og generelle lærevansker. Henvisningsgrunn nå er mistanke om angst og vold. Ida har nylig fortalt til mor at hun har vært utsatt for seksuelt overgrep av en nabo da hun var rundt 7 år gammel. Saken er anmeldt og henlagt. Det opplyses videre at det er mye krangling mellom foreldrene. Ved ett tilfelle sloss de slik at politiet ble tilkalt. Ida og lillesøsteren på 10 år var vitne til dette.

I første samtale med Ida og foreldrene opplyser Ida at hun ønsker hjelp til å bli mindre redd. Mor ønsker at Ida får noen å snakke med om sine opplevelser. Far ønsker hun får hjelp til å bli mer selvstendig. Han beklager seg over at Ida bare vil leke. Ida responderer med «jeg elsker å leke». Med det utgangspunktet var det nærliggende å tenke terapitilbud på lekerommet. Idas alder gjorde det både utfordrende og spennende, men hennes antatte utviklingsnivå og interesse for lek gjorde at vi ble enig om tre innledende møter på lekerommet.

På lekerommet viste Ida seg som et teatertalent. På første møte fremførte hun rollespill med hånddukker av dyr. Hun introduserte de ulike figurene og hadde selv alle rollene.

Affektenes rolle i kommunikasjonen ses som grunnleggende og vektlegges.

Tiger vil ikke være venner med noen. Han er sint. Han vil være alene for ingen er snille. Han vil slåss med løven. Elefant vil hjelpe tiger, han trøster tiger når tiger får vonde minner etter slåsskampen med løve. Tema videre i leken er å bli fanget og hvem som kan hjelpe.

Det viser seg at det er flere som kan hjelpe, men det er mange vanskelige hindre som må overkommes. Underveis i leken forsøker jeg å knytte hendelsene til Idas erfaringer uten å få napp. Hun avkrefter eller responderer ikke på mine innspill om at «sånn kan mennesker også ha det» eller når jeg spør om noen av dyrene er redder når det er mange til stede. Derimot når vi avslutningsvis snakker direkte om å være redd, sier hun at hun er redd når det er mange mennesker til stede, og når foreldrene krangler.

I andre time starter vi med å oppsummere siden sist og snakker om hvorfor Ida er på BUP. Ida kan ikke huske at det har vært episoder siden sist der hun har vært redd. Hun har lyst til å gå i kantina på skolen og spise sammen med resten av klassen sin, men det tør hun ikke. Det hun helst vil gjøre på BUP, er å leke. Hun velger lek i dukkehuset. Hun finner frem dukker til en stor familie, hun organiserer alle i ulike gjøremål; skole, barnehage, jobb. De reiser også på ferie til Legoland. Det dukker opp utfordringer som hvordan de skal reise dit, hva de skal gjøre og lignende. Utfordringene løses underveis, og alle får kjøre de karusellene de ønsker.

Ida oppfattes som blid, med rik fantasi og begrepsapparat. Det er tempo og driv i leken. Hun kan ta imot forslag, men hun involverer ikke meg i leken. Jeg blir statist, og det kjennes ganske ensomt.

I tredje time starter Ida med at si at hun vet ikke hva hun vil gjøre i dag. Hun har hatt avslutning på skolen. Det var veldig trist, alle gråt. Hun skal begynne på ny skole og hun kjenner ingen på den nye skolen. Det er både skummelt og spennende. Ida velger å spille spill. Hun er hensynsfull og lar meg få fordeler slik at jeg ikke skal tape. På spørsmål om hun alltid er så snill og hjelper andre å vinne, svarer hun «egentlig aldri». Hun forteller at mor skal reise bort i dag og at hun savner henne allerede. Hun og mamma tuller mye og har det gøy. Pappa tuller aldri. Lillesøster er alltid ute, og Ida er alltid inne. Hun avkrefter at hun er redd store gutter. Hun liker å leke med alle. Hun er ikke redd spøkelser, «for de fins ikke» og hun har ikke mareritt. Hun er ikke plaget av tanker

om overgrep, men hun er redd for at det skal skje igjen. Vi skaper sammen en lek med plastelina, vi lager monstre som skremmer løvene og apene. Ida sier at de har et hemmelig våpen, de har lært å rope «nei», da blir monstrene selv redde. Da kommer det to snille monstre, alle blir venner og får servert kjøtt og bananer.

I oppsummering etter de første tre møtene anbefales videre terapi. Mål er å skape forståelse for tidligere opplevelser, forebygge nye overgrep, bli kjent med følelsene sine, særlig redsel, og gi rom for å leke. Fokus i terapien bestemmes til å bli kjent med kreftene sine. Metafor: Å lage plass til både ja-krefter og nei-krefter.

Mine refleksjoner I kontakt med Ida opplevde jeg ei oppmerksom og forsiktig jente som var hyggelig å være sammen med. Hun ønsket ikke å snakke om tidligere hendelser. Det hun i starten ville vedkjenne seg, var at hun kunne være redd i større forsamlinger. I innledende kontakt på BUP var hun interessert i å leke. Det oppfattet jeg som hennes motivasjon; «å være der hun var». Dette sto i kontrast til farens bestilling som ikke så på lek som nyttig. Her kan en blant annet få tanker om at faren ikke har tatt innover seg Idas utviklingsnivå. Han ser behov for at hun må bli «voksen» og selvstendig, mens mor kanskje har et mer realistisk forhold til Ida. Ifølge Ida kan hun og moren «tulle og ha det gøy», mens «pappa tuller ikke, han er sur». Det gir tanker om at Ida sammen med mor opplever å kunne påvirke. De kan dele oppmerksomhet, intensjoner og affektive tilstander. De kan lese hverandres mentale tilstander. Det er hva Stern mener med intersubjektivitet (Johnsen, Sundet & Thorsteinsson, 2000). Stern (2007) sier at vårt mentale liv skapes i fellesskap med andre. Våre intensjoner blir til eller forandrer seg i dialog med de intensjoner vi oppfatter at andre har. Dette foregår også når vi er i dialog bare med oss selv. Stern kaller den felles dialogen med andres sinn den intersubjektive matrisen. Han sier at to sinn skaper intersubjektivitet og at intersubjektivitet skaper sinnene. Med det poengterer han at fokus flyttes fra det intrapsyriske til det intersubjektive. Stern mener at den terapeutiske prosess oppstår i en pågående intersubjektiv matrise.

Ida viser lite interesse for å knytte leken til egne erfaringer, selv om det er lett å tenke paralleller til hennes erfa-

... lek gir grobunn for å lære å være.

ringer. Derimot kan hun i løpet av de første møtene også i samtale uttrykke hva hun er redd for. Det tenkes at fordi hun gis muligheter til å leke og selv få bestemme, opplever hun følelse av selvagens, hun kan påvirke det som skjer.

Også med Ida opplevdes det å være lite gjensidighet i samhandlingen i starten. Hun var vår på innspill. Innspill fører snarere til brudd (Tronick, 1998) enn til overlappende lekeområder.

Ida gir inntrykk av å fungere godt til tross for de traumer hun har opplevd. Det gir tanker om det Winnicot sier om at lek er terapi i seg selv, og at lekende barn tåler bedre ikke-optimale forhold enn ikke-lekende barn.

Avslutning

Spesialistutdanningen har bidratt til å utvide og øke kunnskaper på flere områder. Det å være terapeut er nytt for meg. Mens å være lekende har vært og er både sentralt og selvfølgelig, særlig i kontakt med barn.

Jeg mener at lekens egenverdi og lek som uttrykksmåte generelt har lav status og at lekens betydning for barns utvikling underkjennes. Det er lek som middel for læring og verbalt språk som gjelder. Det er holdninger som fremkommer både i møte med kolleger, foreldre og samfunn. Det kan da oppleves som vanskelig å formidle at «vi leker ikke butikk, når vi leker butikk».

Jeg har videre kjent meg usikker på om jeg er for aktiv eller om jeg er et skritt bak/følger ved siden. Spekuleringer, tolkninger og intellektualisering har medvirket til å minske min tilstedeværelse her og nå, og dermed redusere min vitalitet og mitt bidrag slik at jeg tidvis ble en kjedelig lekepartner som ikke bidro til gjensidig å skape rom for overlappende lekeområder. Etter hvert som prosessen har gått sin gang og jeg har erkjent at jeg ved å sensitivt inntone meg på barnet, vil det å være der barnet er og understøtte barnets opplevelse, være i fokus. Da vil styrende spørsmål hele tiden være hvordan være en attraktiv lekekamerat som deltar, men ikke overtar, som inviterer, men ikke invaderer. Å ha et inter-subjektivt perspektiv som ramme gir rom for å slippe meg løs, bruke følelssespråket, være og stole på at barnet viser sin vei og sin kurs.

Jeg kjenner på ydmykhet i møte med barn som strever etter å forstå og bli forstått. Jeg slutter ikke å overraskes og

imponeres over barns måte å løse sine livsoppgaver på. Jeg opplever meg privilegert som får gaver fra barn i form av uttalelser som «dette er den beste BUP'en», når jeg iblant opplever å være i ukjent farvann og lur på hva jeg holder på med.

Utdanningen har gitt meg nyttige redskap i mitt daglige arbeid. Det har ført til økt kunnskap både om hvordan jeg vil manøvrere innenfor klinisk pedagogrollen og om lek og terapi. Arbeidet med oppgaven har spisset min erkjennelse om at lek gir grobunn for å lære å være. Det har også medvirket til en trygghet i og påminnelse om at livets seilas dreier seg både om å «føre og gjøre» og å «lære og være».

REFERANSER

- BRODIN, M. & HYLANDER, I.** (1999). *Å bli seg selv*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- BRÅTEN, I.** (2008). Vygotsky som forløper for metakognitiv teori. Bråten, I. (red.) *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen.
- CARLBERG, G.** (1999). *Vändpunkter i barnpsykoterapi. Psykoterapeuters erfarenheter av förändringsprocesser*. Doktoravhandling från Pedagogiska institutionen. Stockholm: Stockholms universitet.
- CLEVE, E.** (2002). *En stor och en liten är borte. Kristerapi med en tvåårig pojke*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- EIDE-MIDTSAND, N.** (1989). Tre kommunikasjonsnivåer hos barn i psykoterapi. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, (26), s. 370–390.
- EIDE-MIDTSAND, N.** (2007). Boltrelek og lekeslåsning: I. Lekens funksjon i psykoterapi og i barns normale utvikling. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening* (44), s. 1459–1466.
- GYDAL, M.** (2001). *En reise i barnets opplevelsesverden – Fra langtids- til korttidsterapi* Rapportserie nr. 2/2001, Oslo kommune, Barne- og familieetaten.
- GYDAL, M.** (2002). Om tidsbegrenset psykoterapi med barn. *Tidsskrift for norsk psykologforening* (39), s. 911–915.
- HANSEN, B.R.** (1996). Den affektive dialogen i psykoterapi med barn. Kjær, M. (red.) *Skjønner du?* Oslo: Kommuneforlaget.
- HANSEN, B.R.** (2000). Psykoterapi som utviklingsprosess: Sentrale bidrag fra to utviklingspsykologiske kunnskapsfelt. Holte, I., Høstmark, G., Rønnestad, M.H. (red.). *Psykoterapi og psykoterapiveiledning. Teori, empiri og praksis*. Oslo: Gyldendal.
- HANSEN, B.R.** (2002). Møte med barnet. Klinisk intervjuing med barn i et utviklingsperspektiv. Rønnestad M. H. & Von Der Lippe, A. (red.). *Det kliniske intervjuet*. Oslo: Gyldendal.
- HAAVIND, H.** (1997). Leken som virkemiddel i psykoterapi med barn. Reichelt, S. & Haavind, H. (red.). *Aktiv psykoterapi*. Oslo: Gyldendal.

HAUKVIK, M. & JOHNS, U.T. (2006). Betydningen av felles fokus i tidsavgrenset psykoterapi med barn: En kvalitativ studie av psykoterapi med barn som opplever vanskelige familieforhold. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening* (43), s. 19–29.

IMSEN, G. (2011). Hva er pedagogikk? Oslo: Universitetsforlaget.

JACOBSEN, K. & SVENDSEN, B. (2010). Emosjonsregulering og oppmerksomhet-grunnfenomener i terapi med barn. Bergen: Fagbokforlaget.

JOHNSEN, A., SUNDET, R., & THORSTEINSSON, V.W. (2000). *Samspill og selvopplevelse - nye veier i relasjonsorienterte terapier*. Oslo: Tano Aschehoug AS.

KREYBERG, E. (2009). *Terapeut og pedagog*. Masteroppgave i spesialpedagogikk ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo.

LARSSON, H. (2010). *Vendepunkter i tidsavgrenset psykoterapi med barn*. Spesialistoppgave i klinisk psykologi/barne- og ungdomspsykologi.

LILLEMYSR, O.F. (2011). *Lek på alvor* (3. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.

SAMUELSEN, I.P. & CARLSSON, M.A. (2009). *Det lekende lærende barnet i et utviklings-pedagogisk perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.

STERN, D. (2003). *Spedbarnets interpersonlige verden*. (1. utgave 2. opplag, 2007). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

STERN, D. (2007). *Her og nå. Øyeblikkets betydning i psykoterapi og hverdagsliv* (2. opplag). Trondheim: Abstrakt forlag AS.

SVENDSEN, B. & TOVERUD, R. (2009). Gjensidighet og observasjon: Om innledningsfaser i barneterapi. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening* (46) s. 843–849.

SVENDSEN, B. (2007) *Utvikling av allianse i psykoterapi med barn*, kap. 2
TRONICK, E. (1998). Dyadically expanded states of consciousness and process of therapeutic change. *Infant Mental Health Journal*. Vol. 19 (3), 290–299.

VEDELER, L. (1999). *Pedagogisk bruk av lek*. Oslo: Universitetsforlaget.

WINNICOTT, D. (1971). *Leg og virkelighet*. København: Hans Reitzels forlag A/S.

ZACHRISEN, B. (2002). *Leken i småskolen*. Oslo: Opplandske Bokforlag.

ØKSNE, M. (2010). *Lekens flertydighet. Om barns lek i en institusjonalisert barndom*. Oslo: Cappelen Damm AS.

ØVREIDE, H. (2009). *Samtaler med barn. Metodiske samtaler med barn i vanskelige livssituasjoner* (3. utgave) Kristiansand: Høyskoleforlaget.



Lingdys Spansk

NYHET! For elever som velger
spansk som fremmedspråk



Hjelp til å lese.
Hjelp til å skrive.



Lingit

www.lingit.no

En praksisfortelling

Om hvordan en stille, sjenert jente i barnehagen med diagnosen selektiv mutisme ble til en livsglad liten skravlebøtte ved hjelp av dramalek.



Anne Stray arbeider som høgscolektor i Drama og teater på Høgskolen i Oslo og Akershus.

Jeg har jobbet som støttepedagog i en av Oslos store flerkulturelle barnehager. Her har jeg blant annet hatt som oppdrag å jobbe med en jente med diagnosen «selektiv mutisme». Selektiv mutisme beskriver barn og unge som konsekvent ikke snakker i visse situasjoner, selv om de i realiteten kan snakke. Det vanligste er at de ikke bruker talespråk i barnehagen eller i skolen, mens de snakker fritt hjemme med nære familiemedlemmer. Tilstanden er assosiert både med sosial angst, utviklingsforstyrrelser og tospråklighet. Behandlingslitteraturen er sparsom, og vi vet spesielt lite om minoritetsspråklige barn (Ørbeck 2008).

I denne fortellingen vil jeg gi henne navnet Sasha. Sasha hadde gått i barnehagen fra hun var to år; først på småbarnsavdelingen, og deretter på avdelingen for større barn. Det var her jeg møtte henne. Fire år hadde hun blitt. I løpet av de to årene hun hadde gått i barnehagen, hadde hun ikke sagt et ord. Hun var tospråklig, men snakket bare hjemme.

Hva visste jeg om selektiv mutisme? Veldig lite, men jeg hadde en erfaring: Min sønn hadde en kamerat på skolen med nettopp denne diagnosen. Jeg kaller han her for Glenn.

Glenn snakket ikke på skolen. Bare hjemme i familien. Min sønn var blant guttene Glenn lekte med, og Glenn kommuniserte da bare via kroppsspråk. En dag hadde vi Glenn hjemme på middag. Ved middagsbordet henvender jeg meg «forståelsesfullt» til Glenn og sa følgende: «Jeg skjønner godt jeg, at du synes det er vanskelig å snakke. Jeg var selv veldig sjenert som barn.» Så utdyper jeg min sjenanse, og forteller om damen i butikken vi handlet hos, som stadig sa til min mor noe sånt som at: «Jo da, vi skal nok få henne til å snakke en dag!» Mens jeg sitter og prater, ser jeg at Glenn begynner å dra sin høyhalsede genser sakte, men sikkert opp over hodet, til den til slutt dekker hele ansiktet. Jeg tror nesten ikke det jeg ser, blir selvfølgelig forferdelig lei meg og tenker: «Hjelp, nå har jeg gjort noe forferdelig galt, med denne amatørpsykologiske virksomheten min!»

Stern (2004, i Schibbye 2009) mener at et viktig element i barns utvikling er at samspillet med andre mennesker fungerer. Han sier videre at «samspill krever emosjonell nærhet og at vi er til stede i øyeblikket». Jeg hadde tydeligvis ikke oppnådd noe av dette. Måten jeg prøvde å rette opp min oppførsel var deretter å bli minnet på leken, det beste fra min barndom, og si: «Nå kan dere få gå fra bordet og *gå og leke*.»

Det å forsøke å nærme seg barns perspektiver, uansett om det skjer ved å lytte til det de sier eller å legge merke til andre uttrykksformer, innebærer etiske betraktninger. Det er en balansegang mellom det å invitere barn til å dele av



I løpet av de to årene hun hadde gått i barnehagen, hadde hun ikke sagt et ord.

seg selv, og det å på samme tid beskytte dem mot manipulasjon (Eide & Winger, 2005 s. 77). Kanskje var det et forsøk på manipulasjon, det jeg hadde gjort med Glenn ved midtidsbordet, men uten helt å være klar over det.

Dette var min erfaring med selektiv mutisme før jeg traff Sasha, som altså hadde samme diagnose som Glenn. Jeg var utsendt fra pedagogisk team for å hjelpe Sasha. Men hva skulle jeg gjøre? Jeg visste i alle fall en ting: Jeg skulle ikke gi Sasha så mye fokus som jeg hadde gitt Glenn ved middagbordet. Det var allikevel viktig for meg å forsøke å nærme meg hennes barneperspektiv. Jeg måtte nå prøve å være bevisst min væremåte. Som Bae (2004) påpeker: Det er viktig at barn får lov til å erfare sin egen opplevelse som gyldig, uten å få den definert av andre.

Sasha har i alle årene hun har vært i barnehagen kun kommunisert gjennom kroppsspråk. Merleau-Ponty (2007, i Bengtson & Løkken, s. 564) hevder at den levde menneskekroppen er en helhet bestående av tanker, følelser, sanser, motorikk og fysiologi. Kroppen installerer seg og bebor verden. Bengtson og Løkken skriver videre: Merleau-Ponty uttrykker det slik i *«Phénoménologie de la perception:»* «Persepsjonen av andre og den intersubjektive verden er problematisk bare for voksne. Barnet lever i en verden som det uten å nøle opplever som tilgjengelig for alle rundt seg».

Slik jeg oppfatter Merleau-Ponty her, vil det være meg som voksen pedagog som inviteres til utfordrende og spennende utgravinger i de mange betydningslagene som hører kroppssubjekters levde verden til, her i rollen som fortolkende «arkeolog». I dette tilfellet å forstå Sashas «anonyme eksistens» som værende i verden.

Jeg var nå utdannet teaterpedagog, med lang praksis i kunstnerisk virksomhet. Og jeg tenkte: Nå gjelder det å hente fram min «lekekompetanse», som også innebar å reflektere rundt, og om mulig hente fram ting fra min barndoms frie lek, for og se hvor det ville føre hen. Samtidig som jeg jo var klar over at dette ikke var begynnelsen av 1960-tallet (i min litt idylliserte lekebarndom). Året var jo 2010.

Dette var også en barnehage preget av større «mangfold» enn da – blant personalet, barna og deres foresatte, både sosialt, økonomisk og kulturelt. Mangfoldet gjorde sitt til at det var ulike diskurser som rådet (men som ikke nødvendigvis var uttalt). Her støtter jeg meg til Rhedding-Jones

(2005, s. 82) sin definisjon av diskurs: *«Discourse is what you can't see and you can't hear, but which through its power makes people take up particular ways of talking, ways of living their lives, ways of teaching, ways of playing»*. Dette var noe jeg måtte tenke gjennom når jeg skulle sette i gang med drama/teaterlek, noe ingen i barnehagen hadde drevet med tidligere.

Det å billedliggjøre personer/figurer, og å lage *images* som vi ville gjøre i deler av dramaleken, blir jo ikke akseptert innen noen av religionene som en del av barna og deres foresatte praktiserte. Hognestad (2007) refererer til Cannella som sier det slik: *«Any given discourse is rooted in human ideas, institutions and actions. Because of this embeddedness within particular human values and behaviours, individuals may have great difficulty thinking outside or beyond discursive practises»*.

For mitt vedkommende kan jeg ikke påstå at jeg her bevisst tenkte utenfor «boksen», men at det mer var det at det var «dramalek» jeg kunne. Jeg bestemte meg for å sette sammen en liten gruppe med seks jenter med Sasha blant dem. Alle barna kjente meg da jeg allerede hadde jobbet i barnehagen i ett år med ulike barn. Alle barna i barnehagen hadde også vært på mitt dukketeater i Frognerparken og hadde fått lage sin egen teaterdukke og spilt med den.

Så utgangspunktet var at det var stas å bli plukket ut og få være med på teaterlek. Rundt Sasha var nå fem støttebarn (jenter) som ikke visste at de var der for Sashas del, og Sasha visste ikke at dette var satt i gang for å jobbe med hennes vansker eller at hun var en såkalt «case». Hun var med på lik linje med de andre.

Det var viktig for meg å begynne å fokusere på kroppen siden det var kroppen Sasha kommuniserte med i barnehagen. Jeg begynner med å si god morgen til alle kroppsdelene: God morgen føtter! (Vi tar på føttene) God morgen knær! (Vi forsetter oppover), til lårene, rumpa osv., og når vi kommer til brystet, klapper vi oss på det og sier AAA! Og når vi kommer til munnen lager vi «indianerlyder»: Wow! Wow!

Deretter kommer vi til «hilseleken»: Alle barna skal lage en bevegelse med kroppen, samtidig som de skal si navnet sitt. Da kommer det unisont fra de fem andre barna: «Sasha snakker ikke!» Jeg sier at det gjør ingenting, og henvender

... utgangspunktet var at det var stas å bli plukket ut og få være med på teaterlek.

meg til Sasha og sier til henne: «Jeg sier navnet ditt jeg Sasha, når det er din tur.»

Når det blir Sashas tur, står hun helt stille, men jeg later som om jeg er henne og gjør en bevegelse med kroppen og sier navnet hennes. Så er det neste navnelek: Da skal ett og ett barn gå inn i midten av en sirkel og si navnet sitt. Og så skal de andre gå mot barnet og gjenta navnet hennes. Når for eksempel Sasha står i midten, går vi alle andre inn mot henne og sier «Hei hei – hei Sasha». Dette er i utgangspunktet en navnelek for å gi fokus til hvert barn. Sasha går inn i midten, men sier ikke navnet sitt. Det er det jeg som gjør.

Stern (2007, i Schibbye, 2009 s. 105) hevder at barn i en alder rundt ca. 5 år innenfor kognitiv psykologi kan ta andres perspektiv. Han snakker også om at det å ta del i en annens perspektiv også kan skyldes «*en resonans eller stimulering som muliggjør en eller annen form for direkte følelsesadgang til andres opplevelse*». Han påpeker at begge deler kan forsterke hverandre etter hvert som utviklingen skrider fremover, men at han tror at evnen til «theory of mind» i siste instans mer er tale om en følelse enn en erkennelse.

Jeg tror her Sasha kanskje gjorde begge deler, idet hun godtok at jeg snakket for henne i leken. Hun opplevde kanskje seg selv gjennom å observere og høre min stemme. Jeg tror hun gikk inn i både sitt og mitt perspektiv. Det hjalp henne i lekesituasjonen. Hun hadde tidligere falt utenfor leken, siden hun ikke snakket. Her tenker jeg at jeg ble for Sasha det Vygotsky (1978) kaller et «støttende stillas» (her i Skodvin 2006, s. 24). Vygotsky (1978) var særlig opptatt av de gjensidige vekselvirkningene som kan eksistere mellom ko-operasjon og kommunikasjon. Dermed ble rolleleken spesielt interessant for han, fordi det særlig er i denne typen lek at barn utvikler samhandling og samtale med andre barn.

Senere går vi over til å leke forskjellige dyr, blant annet en lek jeg kaller «Haien kommer!» Da er jeg «lærer i rolle», som vi kaller det i dramafaget. Jeg spiller hai, og de seks jentene er små fisker (de har på seg fingerdukker). De leker at de har ett sted (et «hjem») hvor liksom ingen hai kan nå dem. Men de må jo også ut for å få i seg mat, og maten, den er der hvor haien også er. Dette blir oftest en veldig fysisk lek, med mye skrik og skrål og skrekkblandet fryd, kanskje litt i overkant mye hyling når haien «svømmer» rundt.

Vår lille teaterlekguppe blir for øvrig døpt «Hjerteteatret»

av et av barna, etter at vi en dag har spilt med masker formet som hjerter. Vi møtes flere timer i uken over en periode på fire måneder. Vi ser også flere dukketeaterforestillinger sammen, og jeg spiller for dem.

I tillegg lager de selv sitt eget lille dukke-/maske-/dansteater. Å spille teater er for dem virkelig å gå «rett inn i rolle»/«late som lek». I rolleleken later barna som om de er andre mennesker og dyr, eller de leker via gjenstander som de tillegger ulike egenskaper.

Men tilbake til Sasha, hva skjer med henne i løpet av disse fire månedene? Jo, fra å være en alvorlig og ikke-smilende jente, forandrer hun seg først til sjenert og smilende, og deretter til leende, for så å bli med på å utstøte kroppens urllyder, så som indianerbrøl m.m. Og så, en dag, midt i leken kommer det: «Jeg må på do!» Jeg trodde først det var en av de andre jentene som sa det, for Sasha hadde jo heller aldri før gått på do mens vi lekte, aller minst hadde hun sagt at hun skulle. Jeg reagerte av en eller annen grunn ikke med overraskelse på at hun hadde åpnet munnen, da jeg som sagt først trodde det kom fra en annen jente. Faktisk lurte jeg resten av dagen på om det bare var noe jeg hadde innbilt meg.

Men dagen etter sier hun navnet sitt i navneleken. Og fra da av begynner hun faktisk å kommunisere verbalt: «Og husk nå å skru av mobiltelefonen, og velkommen til Hjerteteatret!» Det rare var at de andre jentene ikke reagerte på at Sasha plutselig ble «en snakkende» i teaterleken. Men det var foreløpig kun i teaterleken hun snakket, ikke i andre sammenhenger i barnehagen.

Hvis jeg skal prøve å gi et svar på hva som skjedde med Sasha, vil jeg først trekke inn barnelegen og psykoanalytikeren Winnicott (2003) som skriver om «det potensielle rom». Han mener det kan oppstå slike «potensielle rom» mellom barnets indre og den ytre verden. Den ytre verden, da representert ved barnets omsorgsperson (meg i dette tilfellet, i løpet av teaterleken), ellers er det først og fremst barnets mor Winnicott tenker seg som omsorgsperson. Grunnlaget for utviklingen av dette potensielle rommet er samspillet mellom barnet (Sasha) og omverden/omsorgspersonen (meg), men også «støttebarna». Når dette «lekerommet» preges av tillit og trygghet, tillater barnet seg, ifølge Winnicott, å gå inn i for henne «farlige» og i overkant spennende leker, som samtidig kan oppleves tilfredsstillende

Det rare var at de andre jentene ikke reagerte på at Sasha plutselig ble «en snakkende» i teaterleken.

og lystbetonte. Når Winnicott her nevner «farlige» leker, tenker jeg at det farlige for Sasha her er rett og slett å *snakke* i teaterleken.

Etter hvert begynner Sasha også å snakke i samlingsstunden. Første gang var når jeg kom for å gi en beskjed. De var midt inne i samlingsstunden, og jeg satte meg først bare diskret ned i et hjørne av rommet, og Sasha fanget blikket mitt. Nå skulle alle si navnet sitt til en ny gutt som hadde begynt nettopp den dagen. Da turen ble Sashas, sang hun høyt og tydelig ut: «Jeg heter Sasha, hva heter du...» og sendte spørsmålet til sin sidemann. Førskolelærer og jeg så (diskret forbauset) på hverandre, med hver vår optimistiske tommel opp.

I ettertid tenker jeg at her var det vel Winnicotts potensielle rom som rett og slett hadde ekspandert veldig; fra teaterlek-rommet, til nå å omfatte hele barnehagerommet. Videre vil jeg trekke inn sosialpsykologen Mihaly Csikszentmihalyi sin «flow-teori». Han snakker om ulike nivå (niveau), som barna kan utfordres på, slik at aktivitetene ikke blir for kjedelige, men samtidig ikke utfordres for mye, slik at de blir utrygge. «Flow» er en tilstand hvor barnet oppslukes av aktiviteten og glemmer tid og sted. Det var vel det som skjedde i løpet av teaterleken vår. Jeg husker at i løpet av leken tittet av og til barnehagelæreren innom (kanskje for å hente noe, eller gi en beskjed). Det var litt som å føle at jeg ble tatt «på fersken» i å bare tulle og tøyse med barna. For jeg var jo tross alt en utsendt fra pedagogisk team, og skulle vel gjøre alt annet enn bare å leke. Og leken virket kanskje heller ikke formålstjenlig for dem, for det gjennom hodet mitt.

I leken finnes også mørke; trøbbel og konflikter, samt tøylesløshet på godt og vondt.

«Lekere er ofte dionysiske sabotører og skjendere av alt som er kjent og kjær» sier Henrick (2006 i Øksnes, 2010 s. 39). Ja, tøylesløshet var i iallfall en god karakteristikk av leken vår, slik den ofte artet seg.

Men etter denne forstyrrelsen kom vi tilbake i leken. Vi var på sett og vis «beruset» av lek. Og her er det jo en parallell fra praksis til teori dvs. til Gadamer (2010) filosofiske betraktninger omkring lek. Denne teorien virker veldig relevant her, nettopp i den prosessen jeg og Sasha og barna var midt oppe i. Gadamer skriver at leken har sitt eget vesen,

uavhengig av de lekendes bevissthet. I Gadamer's estetikk bindes leken sammen med kunsten på en svært betydningsfull måte. I hans hermeneutiske tilnærming får lek en ontologisk status. Leken er universell og danner grunnlaget for menneskers evne til å forstå gjennom å overskride sin subjektivitet. Leken kan ikke fullt ut kontrolleres, den er bare noe som skjer. Gadamer sier at leken overtar barnet og ikke omvendt (Gadamer & Schaanning, 2010). Helt til slutt vil jeg stille spørsmålet: Tok leken tak i Sasha, meg og de andre jentene? Både kunst og lek involverer en erfaring av å gi slipp på seg selv og egne rasjonelle målrettede handlinger (Hovik, 2011). Nettopp dette tror jeg kan ha skjedd med meg og barna.

REFERANSER

- BAE, B.** (1996). *Det interessante i det alminnelige – en artikkelsamling*. Oslo: Pedagogisk Forum
- BENGTSSON, J. & LØKKEN, G.** (2004) Maurice Merleau-Ponty: Kroppens verdslighet og verdens kroppslighet. I: K. Stensholt & L. Løvlie: *Pedagogikkens mange ansikter, Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- GADAMER, H.-G. & SCHAANNING, E.** (2010). *Sannhet og metode grunn trekk i en filosofisk hermeneutikk*. (Oslo): Bokklubben.
- HOGNESTAD, K.** (2007). *Ettåringens medvirkning i barnehagen. Et kritisk blikk på møter mellom mennesker*. Masteroppgave, Høgskolen i Oslo og Akershus.
- HOVIK, L.** (2011). Lek som musisk kommunikasjon. *Peripeti – tidsskrift for dramaturgiske studier*. Nr. 15-2011.
- RHEDDING-JONES, J.** (2005). *What is Research? Methodological practices and new approaches*. Oslo: Universitetsforlaget.
- SCHIBBYE, A.L.L.** (2009). *Relasjoner. Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- SKODVIN, A.** (2010). Lev Semjonovitsj Vygotskij: Utvikling i kulturhistorisk perspektiv. I: Guldbrandsen, L.M. (red). *Oppvekst og psykologisk utvikling. Innføring i psykologiske perspektiver*. Oslo: Universitetsforlaget.
- WINNICOTT, D.W.** (2003). *Leg og Virkelighet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- ØRBECK, B.** (2008). Selektiv mutisme hos barn: Forståelse diagnostiske utfordringer, nevropsykologiske funn, utredning og behandling. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 45(9), (s. 1149-1154).
- ØKSNES, M.** (2011). *Lekens flertydighet. Om barns lek i en institusjonalisert barndom*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.



Samtaler med barn og unge

Et praksisnært kurs som skal utvikle dine kunnskaper og ferdigheter i å samtale med barn og unge.

Tema

- Bærekraftige allianser med barn og unge
- en utviklingspsykologisk forståelse
- Intersubjektivitet i samtaler
- Barn i sorg og krise
- Kulturelle forskjeller - implikasjoner for samtaler med barn og unge
- Samtaler med barn som har opplevd traumer og store påkjenninger
- Samtaler med ungdommer som utfordrer
- Den viktige/vanskelige samtalen

Kurset kan tas som et frittstående kurs eller inngå i NTNU erfaringsbaserte masterprogram i pedagogisk psykologisk rådgivning.

Kursstart: 24.09.14
Kurslutt: 15.12.14
Søknadsfrist: 15.06.14

15 studiepoeng

Mer informasjon og søknad:



IIIIFAGLIG LØFT FOR PPT
www.ntnu.no/fagligloft

Jobbnorge.no

NTNU VIDERE

Etter- og videreutdanning fra NTNU

NTNU

Kunnskap for en bedre verden



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.

Livsløp i utakt

Trygderisiko blant menneske som har hatt særskild tilrettelegging i vidaregåande opplæring

Samandrag

Her undersøker ein samanhengen mellom tidlegare livsløpsovergangar og trygderisiko blant sårbar ungdom sist i tjuårsalderen. Med utgangspunkt i livsløpsteori studerer ein korleis «unormerte» overgangar som gjeld utdanning og familieetablering, heng saman med risiko for å bli trygdeavhengig. Empirien er henta frå ein longitudinell studie som gjennom mange år har følgd ungdom frå seks fylke som midt på 1990-talet starta vidaregåande opplæring med særskild tilrettelegging. Analysane dokumenterer at etterslep i vidaregåande ikkje synest å utgjere nokon særleg stor risiko for seinare trygding. Forseinka overgangar eller overgangstomme livsfasar knytte til samliv og reproduksjon indikerer derimot auka trygderisiko.

Summary

This is an investigation of the relationship between earlier life course transitions and the risk of becoming dependent on social security among vulnerable people in their late twenties. Based on life course theory this study analyses how off-time transitions regarding education and family formation influence the risk of becoming dependent on social security. The analyses are based on longitudinal data from a research project that for many years has followed students with special educational needs who in the mid-nineties started upper secondary education in six Norwegian counties. The analyses reveal that off-time transitions in upper secondary education do not constitute a great risk for later dependence on social security. However, people who have experienced delayed transitions and transitionless phases of life seem to have an increased risk of becoming social security clients in their late twenties.

Nøkkelord

LIVSLØP

OVERGANG

SÆRSKILD TILRETTELEGGING

LONGITUDINELL FORSKNING

Jon Olav Myklebust, dr.polit., professor, Institutt for sosialfag, Høgskulen i Volda

Ungdomstida, som i vår tid for mange strekkjer seg fram mot 30-årsalderen, er ein livsfase karakterisert av demografisk trengsel. Det vil seie at det er mange livsløpsovergangar som skal gjennomførast på kort tid. Talet på overgangar kan vere ulikt frå person til person, og rekkjefølgja mellom overgangane kan også variere. Men for mange dreier seg om å flytte frå foreldreheimen, fullføre utdanninga, få arbeid, gå inn i fast romantisk relasjon, få barn og etablere eigen heim. Derfor blir dette også kalla ein overgangstett fase av livet. Buchmann og Kriesi (2011:482) formulerer det slik: «The transition to adulthood marks a demographically dense life period when transition events accumulate and partially overlap.»

Ifølgje livsløpsteori kan timinga, dvs. tidsplasseringa av overgangar, ha konsekvensar for det seinare livsløpet. Til vanleg er det mest gunstig med overgangar til normert tid (on-time). Uheldig kan det vere med såkalla off-time overgangar, både for tidlege eller for seine. Problematiske er også mislykka eller manglande overgangar, for eksempel i utdanningsløpet, i arbeidslivet eller i familielivet. Denne tankegangen rundt avvikande tidsplasserte overgangar, er på mange måtar uttrykk for ein *utakthypotese*.

Å bli avhengig av trygd tidleg i vaksenlivet er indikasjon på livsløp i utakt. I 2013 er det i alderskategorien 25–29 år knapt 5200 (1,7 %) som får uføretrygd i Noreg. Trygdeandelen i denne alderen er noko høgre blant menn enn kvinner – 2,2 prosent mot 1,3 prosent (NAV, 2013). Men i enkelte kategoriar ungdom er trygdeprosenten langt høgre, for eksempel blant dei som har hatt særskilt tilrettelagd opplæring i vidaregåande, såkalla særvilkårselevar. Her har vel tredjedelen trygd sist i 20-årsalderen (Myklebust 2013). I denne artikkelen analyserer eg korleis trygdetilpassing sist i 20-åra blant tidlegare særvilkårselevar heng saman med to andre overgangar som indikerer utakt tidlegare i livsløpet, nemleg etterslep i vidaregåande opplæring og familieetablering som avvik frå det mest vanlege overgangsmønsteret. Fire andre uavhengige variablar er brukte som kontroll i denne analysen.

Livsløpsperspektiv

Livets vev har tre typar tråder. For det første gjeld det utviklingsbaner som viser fysisk og psykologisk endring. For det andre er det sosiale stiar, dvs. sekvensar av institusjonaliserte roller og aktivitetar. For det tredje gjeld det sosiale konvoiar, dvs. kontinuitet og endring i interpersonlege relasjonar. Desse tre trådtypane er situerte både i nære og fjerne kontekstar som igjen er influerte av historiske hendingar (jf. Crosnoe & Johnson, 2011:440)

Livsløpsperspektivet er i aukande grad brukt i samfunnsforskninga, for eksempel når ein studerer arbeidsløyshe og trygdetilpassing (jf. Cooke & Gazso, 2009:352). Tilpassing til arbeid eller trygd kan forståast med utgangspunkt i livsløpstheori utforma av Elder & Johnson (2003). I dette perspektivet er det for det første viktig å tid- og stadfeste dei hendingane og handlingane som skal analyserast. I vårt tilfelle gjeld det altså trygdetilpassing i det første tiåret etter tusenårsskiftet hos norske ungdommar som tok til på vidaregåande opplæring med særskilde vilkår midt på 1990-talet. Eit anna viktig element i livsløpsperspektivet er dei sosiale relasjonane som aktørane er innvovne i. Eit eksempel her er om ein greier halde tritt med jamaldringane gjennom skuleløpet, eller om ein blir hengjande etter og må gå i nye klasser med yngre elevar. Eit tredje element i dette perspektivet gjeld timing, dvs. når i livsløpet viktige overgangar skjer. Dette blir utdjupa slik av ein leiande livsløpsforskar:

Perhaps the single most important hallmark of life-course scholarship—its emphasis on timing—symbolizes the degree to which sociologists rely on age as part of their lenses. The principle of timing is that the age at which an experience occurs has a lot to do with how it is experienced. The emphasis on timing, for example, is exemplified in longstanding research on age norms for adult transitions, which examines the consequences that come when the major adult transitions—such as leaving home, getting married, or having children—happen «early», «on time», or «late» (Settersten, 2009, s. 75).

Problematisk kan det vere om ein for eksempel får barn uvanleg tidleg i livet. Kritisk kan det også vere når slike overgangar ikkje skjer i det heile eller er kraftig forseinka, for eksempel at ein ikkje har fått barn i ein alder der dei fleste

jamaldringane alt er blitt foreldre.

Handlingsevna til den enkelte har også ein sjølvsgd plass i dette perspektivet. Dette opnar for individuell variasjon. Eit eksempel på redusert handlingsevne finn ein blant dei som er fødte med forskjellige former for tyngre funksjonshemming som kan minske sjansane til å greie seg i utdanning og arbeid. Samspelet mellom desse elementa vil setje sitt preg på livsløpet, for eksempel om det blir prega av positive eller negative endringsspiralar, det som ofte blir kalla *cumulative advantages and disadvantages* (jf. O’Rand, 2009, s. 21–140, Ferraro & Kelley-Moore, 2003, s. 708–710).

I livsløpslitteraturen blir det ofte lagt vekt på at overgangane er normativt influerte når det gjeld tidsplassering og rekkjefølgje (timing and sequencing). Det blir også framheva at overgangar i uttakt med jamaldringane kan ha seinare negative livsløpskonsekvensar. I eit mykje referert arbeid frå 1965 blir omgrepa sosiale klokke og timing kopla saman på denne måten: «Men and women are aware not only of the social clocks that operate in various areas of their lives, but they are aware of their own timing and readily describe themselves as *early*, *late*, or *on time* with regard to family and occupational events» (Neugarten, Moore & Lowe, 1965, s. 711). Den internaliserte sosiale klokka fortel altså folk om dei er i tide (on time) eller i utide (off-time). Dei fleste har såleis ei førestilling om «the normal, expectable life cycle, a set of anticipations that certain life events will occur at certain times.» (Neugarten, 1996, s. 184).

Individ vurderer seg sjøve i forhold til sosialt definert tid. Bernice Neugarten (1996, s. 90) understrekar at alle samfunn er aldersstrukturerte med eit system av sosiale forventningar om alderspassande åtferd. Individet går gjennom ein sosialt regulert syklus frå fødsel til død like ubønhøyrleg som gangen gjennom den biologiske syklusen. Etter dette synet finst det eit sosialt bestemt tidsskjema for dei store livshendingane. Det er ei tid for giftarmål, ei for barneoppsetting og ein livsfase for pensjonistliv. Å vere i takt eller utakt er grunnlag for sjølvvurdering. Kvinner og menn samanliknar med livsløpet til venner, søsken og foreldre for å sjå om dei gjer det godt eller dårleg, og då har dei alltid tidslinja i tankane (Neugarten, 1996, s. 184). Det avgjerande blir då korleis ein gjer det med omsyn til alderen. Billari & Liefbroer, (2007, s. 182) legg særleg vekt på at folk samanliknar seg med

jamaldringar når det gjeld viktige livsløpsovergangar.

Ifølgje Wrosch and Heckhausen (2005, s. 112–113) er aldersnormative forventningar sosialt aksepterte førestillingar om endringar i livet frå fødsel til død. Slike forventningar kan oppfattast som sosialt konstruert realitet om alderspassande åtferd for livsløpsovergangar. Heinz og Krüger peiker på at det klassiske omgrepet *statusinkonsistens* (som refererer til individets sprikjande sosiale plassering på ulike samfunnsområde) er blitt omforma til *livsløpsdiskontinuitet*: « ... that is temporal discrepancies between institutional definitions of age-related participation and the individual timing, sequencing and duration of transitions» (Heinz & Krüger, 2001, s. 36).

Slik livsløpsutakt kan vere problematisk for mange. Wrosch & Heckhausen (2005, s. 112) framhevar at individ som er i rute (on-time) i eigen utviklingsprosess har jamaldringar som kan gi støtte. Dei som er i livsløpsutakt (off-time) må mobilisere fleire interne ressursar for å kompensere for manglande sosiostrukturell støtte. Men å gå mot straumen er krevjande: «Using opportunities at the right time in life helps to attain positive outcomes, while trying to attain life-course achievements against external constraints («swimming against the stream») bears high costs for a person's resources» (Wrosch & Heckhausen, 2005, s. 111).

Metodisk tilnærming

Forsking om livsløpsbaner og overgangar krev eit longitudinelt opplegg. Slik forsking er kostbar, og det er nok ein av grunnane til at dei fleste longitudinelle studiane om funksjonshemma menneske dreier seg om små utval som er studerte over eit relativt avgrensa tidsspenn (Blossfeld, Schneider & Doll, 2009). Men det finst unntak. Ved Møreforsking og Høgskulen i Volda er det eit longitudinelt prosjekt – dei første åtte åra finansierte av departement og forskingsråd – som har følgd prospektivt ei stor gruppe menneske som midt på 1990-talet tok til på vidaregåande opplæring med særskild tilrettelegging. Det opphavlege utvalet på 760 ungdommar utgjorde vel tredjedelen av dei rundt 2000 elevane som starta vidaregåande med særskilt tilrettelagd opplæring i 1994 og 1995 i Møre og Romsdal, Nord-Trøndelag og Hedmark, pluss dei som tok til i 1995 i Finnmark, Rogaland og Oslo.

I mange år har ein regelmessig samla inn data om desse unge menneska. Frå våren 1996 til våren 1999 fylte klassestyrarane ut spørjeskjema for kvar elev ein eller to gonger i året. Deretter var det fleire rundar med datainnsamling frå dei unge – telefonintervju for dei fleste, men også spørjeskjema for dei som heller ville skrive svara sjølve. I 2007, då dei tidlegare elevane med særskild tilrettelegging var 28–29 år, fekk ein svar frå 373 av dei 633 unge menneska som den gongen var potensielt tilgjengelege. (Leinga ved ein del av skulane som i starten hadde hatt listene med namn og identifikasjonsnummer, kunne eller ville ikkje framskaffe namna på 118 elevar frå startutvalet. Dessutan var ni døde). Svarprosenten vart då 58,9.

I denne innsamlingsrunden var det rundt 18 prosent som sa nei takk til vidare deltaking i studien. Ein noko større andel svarte ikkje på telefon eller tilsendte brev. I tillegg var det uråd å finne adresse og telefonnummer for somme (jf. Båtevik & Myklebust, 2007). Dette er dei klassiske grunnane til fråfall i longitudinelle undersøkingar (Laurie, 2008).

I slik forsking oppstår fråfall i kvar ny innsamlingsrunde. Det gjer at utvala i longitudinell forsking fort kan bli skeive, og det kan truge både den interne og den eksterne validiteten (Barry, 2005). Dette problemet er likevel mindre om ein har oversyn over korleis skeivskapen i utvalet er. Slik kunnskap får vi ved å samanlikne strategiske variablar i populasjonen og i utvala frå 1996 og 2007, dei tidspunkta som analysane i denne artikkelen refererer til.

Skilnadene mellom dei to utvala er ikkje store. Unntaket er at i 2007-utvalet er ein viss underrepresentasjon av individ som starta vidaregåande på studieførebuande linjer. Men skilnadene mellom utvala og populasjonen er ganske store når det gjeld nokre av variablane. Studentar i ordinære klasser og på studieførebuande linjer er underrepresentert i utvala, medan det er overrepresentasjon blant dei som tok til i spesialklasser og blant dei som hadde uspesifisert linjetilknytning. Men prosentdelen som starta på yrkesfaglege linjer er lik i utvala og i populasjonen. Det er heller ingen skeivskap når det gjeld kjønn, der det både i utvala og i populasjonen er i overkant av 60 prosent gutar. Denne overvekt av gutar synest vere eit allment mønster som er blitt dokumentert i mange land (OECD, 2003).

Det går fram av tabell 2 at i hovudsak er analyseutval og

Tabell 1. Samanlikning mellom studentar med særskild tilrettelegging i utvala frå 1996 og 2007 og den populasjonen utvala er henta frå. Prosent.

	POPULASJON I UTDANNING 1996	1996-UTVALET	2007-UTVALET
Mesteparten av tida i ordinære klasser det første skuleåret (1995-kohorten) eller det andre skuleåret (1994-kohorten)	58,1	51,3	52,8
Mesteparten av tida i spesialklasser det første skuleåret (1995-kohorten) eller det andre skuleåret (1994-kohorten)	41,9	48,7	47,2
Studieførebuande linjer det første skuleåret (1995-kohorten) eller det andre skuleåret (1994-kohorten)	13,7	12,1	8,8
Yrkesfaglege linjer det første skuleåret (1995-kohorten) eller det andre skuleåret (1994-kohorten)	79,3	76,1	78,3
Uspesifiserte kurs det første skuleåret (1995-kohorten) eller det andre skuleåret (1994-kohorten)	7,0	11,8	12,9
Jenter	37,6	38,7	37,5
Gutar	62,4	61,3	62,5
N	1853	760	373

Tabellen er basert på informasjon frå Båtevik og Myklebust (2007:9–10).

hovudutval ganske like når det gjeld type og omfang av funksjonsvanskar og helseproblem.

Tabell 2 viser at det gjennomsnittlege funksjonsnivået er heilt likt i dei to utvala. Men det er nokre mindre forskjellar når det gjeld dei ulike funksjonsvanskane. Jamført med hovudutvalet er det i analyseutvalet ein større prosentdel som har lese- og skrivevanskar, synsproblem, rørsleproblem og motoriske vanskar. Til gjengjeld er det i dette utvalet ein mindre prosentdel med generelle lærevanskar, språk- eller kommunikasjonsproblem og reknevanskar. Her bør også leggjast til at mange har kombinasjonar av ulike funksjonsvanskar. For eksempel hadde godt over tredjedelen reknevanskar kombinert med lese- og skriveproblem. Knappt femtedelen hadde reknevanskar i kombinasjon med psykososiale problem.

Analyseopplegg

Den avhengige variabelen i analysen er risikoen for å trykdemottak sist i tjueårsalderen. I dette materialet er det opplysningar om respondentane er avhengige av trygd eller sosialstøtte for å greie seg i kvardagen. I intervjuet og i spørjeskjemaet vart det same spørsmålet brukt: *Mange unge tener ikkje nok pengar sjølve til å klare seg på eiga hand. Kva er viktig for at du klarer deg i kvardagen?* Ved manglande eller ufullstendig svar vart fem svaralternativ presenterte:

- *Løn frå eige arbeid?*
- *Pengehjelp frå foreldre eller sysken?*
- *Stipend eller studielån?*
- *Trygd eller sosialstøtte?*
- *Løna til sambuar eller ektefelle?*

På grunnlag av den informasjonen som vart innsamla på denne måten, kunne rundt 37 prosent klassifiserast som trygdemottakarar då dei var sist i tjueåra.

I denne analysen har vi to variablar som registrerer eventuell livsløpsutakt. Det gjeld for det første ein variabel som fangar opp om respondentane var i rute eller ikkje midtvegs i vidaregåande. Dei som ikkje greier å halde tritt med jamaldringane år for år, har forseinka overgangar og får dermed etterslep i utdanningsløpet. Dei er demed i utakt,

altså off-time. Og dette blir rekna som ein god indikator ifølgje Weiss & Baker-Smith (2007, s. 34): «Numerous studies in education have shown that grade retention is both an important marker of current educational difficulties and an excellent predictor of future outcomes ...»

Den andre timing-variabelen dreier seg om samliv og foreldreskap. Her har vi fire kategoriar som vist i det enkle oppsettet under.

	Gift eller sambuande sist i tjueårsalderen	Ikkje gift eller sambuande sist i tjueårsalderen
Har sist i tjueårsalderen barn	1. Barn og i samliv	3. Barn og ikkje i samliv
Har sist i tjueårsalderen ikkje barn	2. Ikkje barn og i samliv	4. Ikkje barn og ikkje i samliv

Tabell 2. Samanlikning mellom hovudutval og analyseutval når det gjeld forskjellige typar funksjonsvanskar. Prosent.

TYPE FUNKSJONSVANSKAR	HOVUDUTVAL N=760	ANALYSEUTVAL N=373
Synsproblem	3,0	4,0
Hørsleproblem	3,6	3,8
Rørsleproblem	5,5	6,7
Motoriske vanskar	13,7	15,5
Språk- eller kommunikasjonsproblem	22,1	21,1
Tale- eller artikulasjonsproblem	13,4	12,3
Lese- og skrivevanskar	58,4	60,1
Reknevanskar	46,8	45,6
Generelle lærevanskar	48,0	46,6
Psykososiale vanskar	33,6	33,2
Merksemndssvikt	37,8	37,8
Medisinske problem	17,5	16,9
Psykososialt stress	19,6	20,6
Gjennomsnittleg funksjonsnivå*	4,5	4,5

*Gjennomsnitt av dei 13 spesifikke indikatorane på funksjonshemming opplista i tabellen. Til høgre tal, til lågare funksjonsnivå.

Den første kategorien omfattar dei som sist i tjueåra har barn og som lever i samliv (gifte eller sambuande). Den andre kategorien er dei som ikkje har barn og som lever i samliv. Den tredje kategorien er dei som har barn og som ikkje lever i samliv. Den fjerde kategorien er dei som korkje har barn eller lever i samliv. Her kan ein tenkje seg at den første kategorien i størst grad er normativt i rute, medan den siste er klarast avvikande når det gjeld familieetablering. Kategori 2 og 3 kjem i ei mellomstilling.

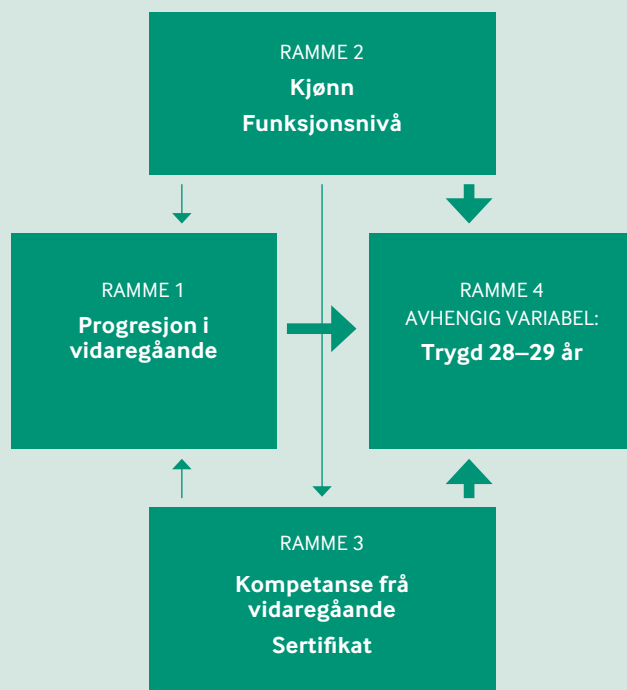
Men det er sjølvsagt også mange andre forhold som innverkar på risikoen for å bli trygdemottakar i ungdomstida. Det gjeld for det første kjønn, ein variabel som pregar individet alt frå fødselen og som seinare i livsløpet kan påverke tilpassing til arbeid og trygd. Eventuelle funksjonsvanskar kan også innverke på trygderisikoen. I 17–18-årsalderen vart elevane registrerte ved hjelp av 13 forskjellige indikatorar på sjukdom og funksjonshemming. Med utgangspunkt i den sakkunnige vurderinga som var grunnlaget for den særskilde tilrettelegginga, plasserte klassestyrarar eller rådgivarar kvar elev i ein av fire kategoriar – frå ingen til svært store problem. I tabell 2 såg vi kva slags funksjonsvanskar ungdommane hadde. Men i dei følgjande analysane er ikkje spesifikke funksjonsvanskar brukte, men derimot funksjonsnivå, som er ein additiv indeks som er basert på dei 13 indikatorane. I analysane er denne indeksen delt inn i kvartilar, basert på fordelinga blant dei 760 som er med i hovudutvalet.

I analysen har vi også med to uavhengige variablar som i tid ligg relativt nært den avhengige variabelen. Det gjeld for det første om dei unge har skaffa seg sertifikat eller ikkje. Sertifikat er ein ressurs som betrar sjansane på arbeidsmarknaden, men det er også uttrykk for interesse og evne til å gjennomføre opplæring og greie førarprøva. For det andre dreier det seg om formell kompetanse frå vidaregåande, dvs. om ein har lykkast å oppnå yrkes- eller studiekompetanse. Dette er langt på veg ein føresetnad for å få arbeid og dermed unngå å bli avhengig av trygd.

Desse variablane inngår i ein modell for tenkjelege samanhengar mellom trygdemottak og dei uavhengige variablane som er omtalte ovanfor. Figur 1 viser samanhengen mellom progresjon i vidaregåande og trygdemottak, kontrollert for både «fjerne» og «nære» kovariatar.

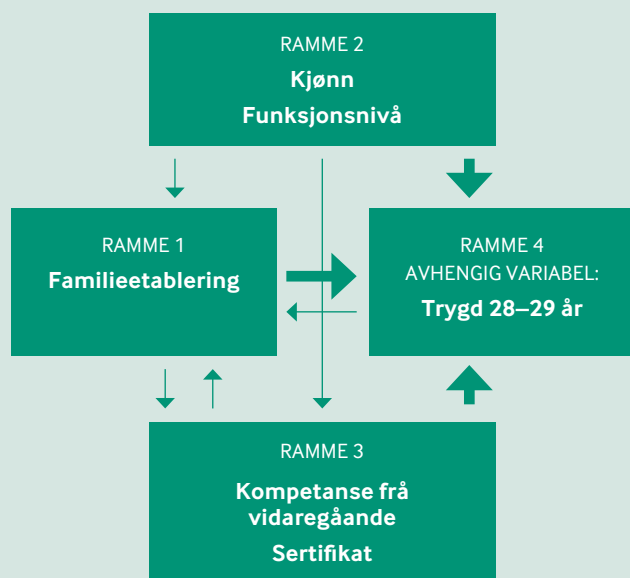
Dei breie pilene indikerer samanhengar som blir analy-

Figur 1. Modell over samanhengen mellom progresjon i vidaregåande og trygdemottak, supplert med relevante uavhengige variablar.

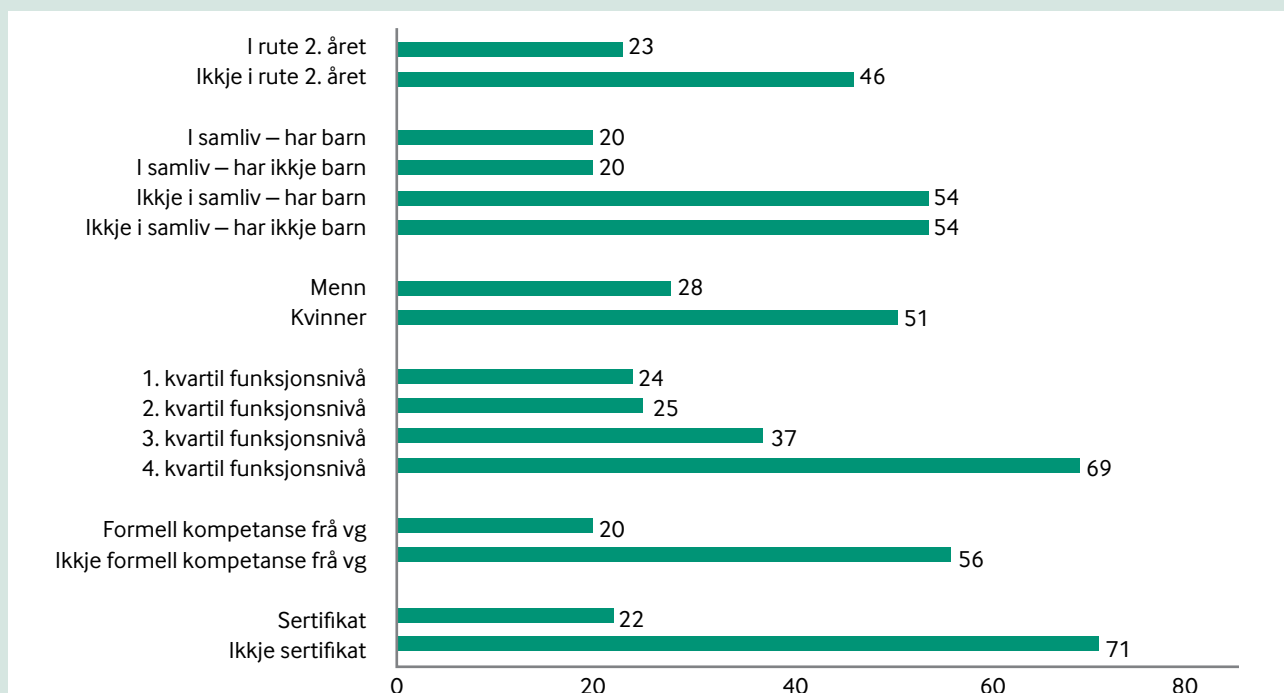


serte i dette arbeidet. Dei tynne pilene viser til tenkte samanhengar mellom dei uavhengige variablane som ikkje blir analyserte her. I denne figuren er tidsrekkefølgja mellom variablane eintydig, og derfor er det her ikkje motgåande piler. Derfor kan ein her med god grunn hevde at kovariatane influerer eller har effekt på trygdemottak. Det er ikkje så opplagt når det gjeld dei samanhengane som er framstilt i figur 2.

Figur 2. Modell over sammenhengen mellom familieetablering og trygdemottak, supplert med relevante uavhengige variabler.



Figur 3. Prosent som er avhengig av trygd eller sosialhjelp i 28–29 årsalderen.



I figur 2 er det to tilfelle av motgåande piler. For det første ser vi at det kan vere gjensidig innverknad mellom familie-etablering på den eine sida og kompetanse og sertifikat på den eine andre sida. Men sidan dette gjeld samspel mellom uavhengige variablar, skaper dette ikkje særlege vanskar for analysen. Meir problematisk er det at kan tenkjast at den avhengige trygdevariablen kan innverke på familieetableringa. Det gjer at i dette tilfellet må det heller bli snakk om samvariasjon enn innverknad eller effekt. I den avsluttande diskusjonen blir dette utdjupa.

Resultat

Først ser vi korleis kvar av dei seks kovariatane influerer på trygdemottak sist i 20-årsalderen.

Figur 3 viser tydelege samanhengar mellom trygderisiko og dei seks uavhengige variablane. Alle er faktisk signifikante på 0.001-nivået. Dei som er i livsløpsutakt samanlikna med jamaldringane, er i langt større grad trygdeavhengige i slutten av 20-åra enn dei som har overgangar til normert tid. Det gjeld for det første dei som har etterslep i utdanninga. For det andre omfattar det dei som ikkje lever i samliv, og det uavhengig om dei har barn eller ikkje.

Men figur 3 viser også at kvar av dei fire kontrollvariablane spelar inn når det gjeld innslag av trygd. Omfang av trygd er størst blant kvinner og blant dei med lågt funksjonsnivå. Det same gjeld dei som ikkje har yrkes- eller studiekompetanse frå vidaregåande og blant dei som ikkje har sertifikat. Dei to siste kategoriane kan nok også seiast å vere i livsløpsutakt.

Dette er bivariate samanhengar som altså viser korleis dei seks uavhengige variablane kvar for seg innverkar på trygdemottak. Men desse kovariatane influerer kvarandre gjensidig – faktisk er 10 av dei 15 korrelasjonane mellom dei seks uavhengige variablane signifikante på 0.01-nivået. Men korrelasjonane er ikkje så sterke at ein kan seie at to kovariatar måler det same, og at ein derfor må utelate den eine av dei i analysen. (Dei 10 sterkaste Pearson-korrelasjonane går frå 0.212 til 0.301.) Denne samvariasjonen mellom kovariatane gjer at vi må bruke ein meir avansert analysemetode for å avdekkje samanhengane som er indikerte i figur 1 og figur 2. Når den avhengige variabelen er dikotom, som er tilfelle i denne analysen, kan ein bruke binær logistisk regresjon. Då

Tabell 3. Risiko for å vere trygdemottakar i 28–29 årsalderen. Odds ratios.

	MODELL 1	MODELL 2	MODELL 3
<i>Timing-variablar:</i>			
0. I rute midtvegs i vidaregåande			
1. Ikkje i rute midtvegs i vidaregåande	2.3***	1.5	1.1
0. I samliv 28–29 år – har barn			
1. I samliv 28–29 år – har ikkje barn	0.9	1.1	1.1
2. Ikkje i samliv 28–29 år – har barn	3.5**	3.4**	2.9*
3. Ikkje i samliv 28–29 år – har ikkje barn	3.9***	4.2***	3.0**
<i>Kontrollvariablar:</i>			
0. Menn			
1. Kvinner		3.5***	2.9***
0. Første kvartil funksjonsnivå ved 17–18 år			
1. Andre kvartil funksjonsnivå ved 17–18 år		1.0	1.1
2. Tredje kvartil funksjonsnivå ved 17–18 år		1.6	1.3
3. Fjerde kvartil funksjonsnivå ved 17–18 år		4.1***	3.0**
0. Formell kompetanse frå vg. ved 28–29 år			
1. Ikkje formell kompetanse frå vg. ved 28–29 år			
0. Har sertifikat ved 28–29 år			
1. Har ikkje sertifikat ved 28–29 år			
N	373	373	373
Nagelkerke	0.194	0.323	0.453

+ $p < 0,10$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

avdekkjer ein kva effekt kvar kovariat har på den avhengige variabelen når ein samstundes kontrollerer for effekten av dei andre uavhengige variablane som inngår i analysen.

I analysen som er presentert i tabell 3, ser vi først i modell 1 korleis timing-variablane influerer trygderisikoen. I modell 2 legg vi til kjønn og funksjonsnivå, som kan seiast å vere relativt «tidsfjerne» variablar når det gjeld trygding sist i tjueåra. Til sist tek vi i modell 3 med kompetanse og sertifikat, som er meir «tidsnære» variablar i forhold til den avhengige variabelen.

Modell 1 med dei to timing-variablane forklarar knapt 20 prosent av variasjonen i trygdetilpassinga (Nagelkerke-koeffisient: 0.194). Dei som er forseinka i vidaregåande, har godt over dobbelt så stor trygderisiko samanlikna med dei som ikkje er forseinka. Dei som er i samliv og ikkje har barn, har vel så låg trygderisiko som referansekategorien, dvs. dei som lever i samliv og har barn. Men dei som ikkje er gifte eller sambuande, har langt høgre risiko jamført med referansekategorien, og det gjeld både dei som har og dei som ikkje har barn.

Modelltilpassinga blir klart forbetra med tillegg av to nye kovariatar i modell 2 (Nagelkerke: 0.323). Desse variablane gjer at *etterslepseffekten* (verknaden av manglande progresjon i vidaregåande) blir redusert slik at dei som ikkje er i rute i vidaregåande, berre har ein liten ikkje-signifikant høgre trygderisiko enn dei som er i rute. Men samlivsvariabelen samvarierer framleis sterkt med trygderisikoen. Dei som ikkje er i samliv, har høg trygderisiko – dei som ikkje har barn i noko større grad enn dei som har barn. Det går vidare fram av modell 2 at kvinner og dei med lågt funksjonsnivå har markant risiko for å vere trygdeavhengige sist i tjueåra. Kvinner har tre og ein halv gong så høg risiko som menn, og dei som er i den fjerde kvartil funksjonsnivå, har meir enn fire gonger så høg risiko som dei i første kvartil.

I modell 3 blir to nye uavhengige variablar inkluderte i analysen. Både kompetansevariabelen og sertifikatvariabelen har kraftig innverknad på trygderisikoen, og modelltilpassinga blir derfor endå meir forbetra (Nagelkerke = 0.453). Dei som manglar formell kompetanse frå vidaregåande, har tre og ein halv gong så høg trygderisiko som dei med formell kompetanse. Manglande sertifikat firedoblar risikoen. Vi ser at i modell 3 er *etterslepseffekten* no heilt vekke. Men den

uavhengige variabelen som gjeld samliv og foreldreskap, har framleis stor samvariasjon med trygdetilpassinga. Risikoen er tredobla for dei som ikkje lever i samliv, og det betyr lite om dei har barn eller ikkje. Supplerande analyser som også inkluderer enkeltvariablar som for eksempel *generelle lærevanskar*, endrar i liten grad mønsteret som er dokumentert i tabell 3. Det gjeld også når ein opererer med ein revidert funksjonsvariabel med 20 verdjar.

Men det er ikkje gitt at dei to timing-variablane innverkar på eller samvarierer med trygderisiko på same måten for begge kjønna.

Tabell 4 viser at progresjonen i vidaregåande influerer seinare trygderisiko ulikt for menn og kvinner. Menn med etterslep i vidaregåande har ein viss auke i trygderisiko jamført med referansekategorien, medan kvinner har redusert risiko. Jamført med referansekategorien er likevel ikkje dette signifikante utslag, ikkje eingong på 0.1-nivået. (Men når ein analyserer undergrupper i dette materialet, for eksempel kvinner og menn kvar for seg, blir det vanskelegare å få signifikante skilnader fordi det er færre respondentar som inngår i analysen.)

Tabell 4. Risiko for å vere trygdemottakar i 28–29 årsalderen. Odds ratios(\$)

	MENN N=233	KVINNER N=140
<i>Timing-variablar:</i>		
0. I rute midtvegs i vidaregåande		
1. Ikkje i rute midtvegs i vidaregåande	1,6	0,7
0. I samliv 28–29 år – har barn		
1. I samliv 28–29 år – har ikkje barn	0,8	1,6
2. Ikkje i samliv 28–29 år – har barn	0,9	5,8**
3. Ikkje i samliv 28–29 år – har ikkje barn	2,7+	3,4*

+ $p < 0,10$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

\$ Her er det kontrollert for effekten av funksjonsnivå, kompetanse og sertifikat.

Den andre timing-variabelen samvarierer slik med den avhengige variabelen: Menn som er sambuande eller gifte og som ikkje har barn, har litt lågare risiko for å vere trygde-avhengige sist i tjuetåra enn referansekategori for menn. Men kvinner i tilsvarende situasjon har ein noko større trygderisiko enn referansekategori for kvinner. Menn som ikkje lever i samliv og som har barn, har heller ikkje auka trygderisiko. Det har derimot kvinner i same livssituasjon. Dei har nesten seks gonger så høg trygderisiko som referansekategori. Blant dei som ikkje lever i samliv og ikkje har barn, er det ein viss skilnad på kjønna når det gjeld trygderisiko. Jamført med referansekategori har mennene knapt tredobla risiko, medan kvinnene har nesten tre og ein halv gong så høg risiko.

Diskusjon

Analysane har dokumentert meir eller mindre sterke samanhengar mellom variablar som indikerer livsløpsutakt. Enkelte av desse samhengane kan vi også tolke som kausale. Ein fordel ved dette materialet er at data er innsamla ved ulike tidspunkt slik at det er ganske klar tidsrekkefølgje mellom den avhengige variabelen og timing-variablane, som altså indikerer grad av livsløpsutakt. Det gjeld i alle fall relasjonen mellom progresjonen i vidaregåande og trygderisiko seinare i livet. Samanhengen mellom familiedanning og trygding er derimot meir problematisk. Trygdesituasjonen er rett nok registrert sist i tjuetåra, men mange kan ha blitt trygdemottakarar fleire år før som følge av sjukdom og funksjonshemming. Vi har ikkje eksakte tidspunkt for trygdemottak, men analysar – ikkje dokumenterte her – viser at vel tredjeparten av dei som sist i tjuetåra hadde trygd, også var trygdemottakarar fem år tidlegare. Vi har presis tidfesting av fødslar, men ikkje når det gjeld etablering av sambuarskap og giftarmål. Det kan då tenkjast at trygding innverkar på familieetablering, og dermed kan ein ikkje omtale overgang til trygdesituasjon som effekt av timing av overgangar i familiesfæren.

Fråfall frå den eine intervjurunden til den andre er vanleg i longitudinelle studier som denne. Men fråfallsanalysen gjer at vi har oversikt over i kva grad fråfallet skaper skeivskap i materialet. Denne analysen viste at det er ein viss skilnad i samansetjinga av utvalet jamført med alle særvil-

kårselevane som tok til i vidaregåande midt på 1990-talet i dei seks undersøkte fylka. Men eit hovudpoeng er at representativiteten er god når det gjeld andel elevar på yrkesfaglege linjer – knapt 80 prosent både i populasjonen og utvalet. Representativiteten er også svært god når det gjeld kjønn. I populasjonen og utvalet er den sterke overvekta av gutar heilt lik.

Den bivariate analysen viser at dei to timing-variablane samvarierer sterkt med trygdemottak sist i tjuetåra blant menneske som har hatt særskild tilrettelegging i vidaregåande. Men når ein gjennom logistisk regresjon kontrollerer for dei andre kovariatane som inngår i modellen, kjem det fram eit meir nyansert bilete.

Eit markant trekk er at den såkalla *etterslepseffekten* forsvinn. Det er andre variablar enn manglande progresjon i utdanninga som forklarar trygderisikoen for sårbar ungdom sist i tjuetåra. Etterslep i utdanningsløpet som medfører tilpassing til nytt klassemiljø, synest altså i seg sjølv ikkje å auke risikoen for mistilpassing som kan føre til tidleg trygding. Dette funnet er delvis i motstrid til forskning som viser at særleg for marginalisert ungdom er overgang til nye opplæringsmiljø kritisk (Langenkamp, 2011, s. 515).

At samanhengen mellom ein utfallsvariabel og ein uavhengig variabel blir heilt eller delvis oppheva når ein kontrollerer for effekten av andre relevante kovariatar, kan vere ein indikasjon på at dette er ein såkalla skinnsamheng. Frank Furstenberg, ein av dei som tidlegare har lagt sterk vekt på langtidskonsekvensar av uryddige overgangar, argumenterer for at sosial seleksjon er ein viktig forklaringsmekanisme: «... a healthy share of causal influence of ill-timed or out-of-sequence events is social selection rather than true cause» (Furstenberg, 2005, s. 161). I vår samheng vil dette seie at dei som har etterslep i vidaregåande, kan ha andre kjenneteikn som også innverkar på trygderisikoen. Settersten og Hagestad (1996, s. 186) viser til skiljet mellom *livsløpsprogram* – generelle kulturelle modellar om ønskjeleg livsløpsutvikling – og *livsløpsprosjekt* – individets personlege planar, som for eksempel her kan gjelde eige utdanningsløp. Livsløpsprosjektet kan vere influert av kulturelle livsløpsprogram, men er aldri determinerte av dei. Rett nok har folk førestillingar om kva som er alderspassande overgangar, men dette er berre eit av mange forhold

som innverkar på livsløpet (Settersten & Hagestad, 1996, s. 187). Her er dei til ein viss grad på linje med Marini (1984, s. 234), som åtvarar mot å leggje for stor vekt på livsløpsmodellar der normer og forventningar influerer tidsplassering og rekkjefølgje av sentrale livshendingar. I vår samanheng vil dette seie at jamvel om *livsløpsprogrammet* tilseier ryddig progresjon i utdanningsløpet, så treng ikkje avvik frå individets *livsløpsprosjekt* ha langsiktige negative konsekvensar, for eksempel når det gjeld tilpassing til trygd eller arbeid.

Men timinga av overgangar som dreier seg om samliv og reproduksjon, synest å samvarierte sterkt med trygderisikoen, i alle fall for visse kategoriar. Og dette er ein samanheng som ikkje let seg eliminere gjennom kontroll av andre kovariatar, i alle fall ikkje dei som er inkluderte i denne analysen.

Dei som ikkje lever i samliv og ikkje har barn, har stor trygderisiko sist i tjuetåra, kvinner i noko større grad enn menn. Her er ikkje livsløpet prega av demografisk trengsel og opphopping av overgangar slik tilfellet er for unge menneske generelt (jf. Buchmann & Kriesi, 2011). I alle fall når det gjeld familieetablering, er det heller snakk om *overgangstomme* livsfasar, eller det som Molgat & Vézina (2008) kallar *transitionless biographies*. Det kan vere slik at trygderisikoen er stor i overgangstomme livsfasar, for eksempel når ein ikkje finn nokon å dele livet med. Ikkje minst kan dette føre til helseskadeleg stress ifølgje Bell & Lee (2008, s. 287): «Failure to make changes may thus be more stressful, despite no apparent change in environmental demand, than is making an «on-time» and socially desirable change.» I liknande baner argumenterer også Sacker & Cable (2010, s. 309) som framhevar at forseinka eller manglande overgangar kan vere like skadelege som altfor tidlege overgangar. Räikkönen, Kokko og Rantanen (2011, s. 320) dokumenterer også at forseinka overgangar kan ha negative konsekvensar, for eksempel når det gjeld trivsel. Alle dei nemnde negative utslaga kan auke faren for overgang til trygd.

Analysen får også fram eit kjønns spesifikt mønster. Menn som ikkje lever i samliv, men som har barn, har slett ingen auka trygderisiko jamført med referansekategorien, dvs. menn i samliv som har barn. Kvinner i tilsvarende situasjon har derimot svært stor risiko – nesten seks gonger så høg som referansekategorien for kvinner. Og dette er altså

ein samanheng som står ved lag når ein kontrollerer for effekten av andre relevante forklaringsvariablar. Kanskje kan dette indikere at *amputerte overgangar* for kvinner, som for eksempel å få barn utanfor rammene av trygge forhold, aukar risikoen for å bli avhengig av trygd? Men det kan sjølv sagt heller ikkje utelukkast at langvarig trygdemottak kan redusere sjansane for å etablere stabile samliv.

Eirin Pedersen (2012) har studert tidsplassering av foreldreskapet gjennom kvalitative intervju med kvinner og menn rundt 30 år. Her kjem det fram at forseinka eller manglande overgang til foreldreskap kan vere problematisk, blant anna fordi normer for tidsplassering av familiedanning kan gi slike overgangar trongare vilkår:

På den andre siden kan mulighetsrommet oppleves som desto trangere, på grunn av normer for hva som er en vellykket tidsplassering av barn i livsløpet, og hvilke livsløpsoverganger som skal være unnagjort før man får barn. Å skulle leve opp til det ideelle livsløpet kan være vanskelig å få til (Pedersen 2013, s. 158).

Denne opplevde kollisjonen mellom ideal og realitet kan truleg medverke til at folk får forsterka helseplager, ikkje minst kan dette gjelde kvinner som etter kvart registrerer at «den biologiske klokka tikkar». På den måten kan ein nok seie at utakthypotesen har noko for seg. Mange av dei som går i utakt med jamaldringane gjennom ungdomstida og har eit livsløp prega av diskontinuitet, risikerer å bli fanga i negative endringsspiralar som kan medverke til helseproblem og etterfølgjande trygdetilpassing. Men ein må likevel ha in mente at negative endringsspiralar kan brytast, slik som for eksempel Røys (2012) har vist i ein kvalitativ undersøking av tidlegare særtilkårsselevar som i løpet av ein femårsperiode greidde å kome seg ut av trygdetilpassing og over til inntektsgivande arbeid.



REFERANSAR

- BARRY, A.E.** (2005). How Attrition Impacts the Internal and External Validity of Longitudinal Research. *Journal of School Health*, 75(7) s. 267–270.
- BELL, S. & LEE C.** (2008). Transitions in Emerging Adulthood and Stress among Young Australian Women. *International Journal of Behavioral Medicine*, 15, s. 280–288.
- BILLARI, F. & LIEFBROER A.** (2007). Should I stay or should I go? The impact of age norms on leaving home. *Demography* 44(1), s. 181–198.
- BLOSSFELD, H.P., SCHNEIDER T. & DOLL J.** (2009). Methodological Advances of Panel Studies. Designing the New National Educational Panel Study (NEPS) in Germany. *JERO*, 1(1), s. 10–32.
- BUCHMANN, M. & KRIESI I.** (2011). Transition to Adulthood in Europe. *Annual Review of Sociology*, 37, s. 481–503.
- BÅTEVIK, F.O. & MYKLEBUST J.O.** (2007). *Young adults. The data collection in 2007*. Note no. 16. http://www.hivolda.no/neted/upload/attachment/site/group1/notat16_07.pdf
- COOKE, M. & GAZSO A.** (2009). Taking a Life Course Perspective on Social Assistance Use in Canada: A Different Approach. *Canadian Journal of Sociology*, 34(2), s. 349–372.
- CROSNOE, R. & JOHNSON M. K.** (2011). Research on Adolescence in the Twenty-First Century. *Annual Review of Sociology*, 37, s. 439–60.
- ELDER, G.H. & JOHNSON M.K.** (2003). The Life Course and Aging: Challenges, Lessons, and New Directions. I: R. Settersten (red.). *Invitation to the Life Course: Toward New Understandings of Later Life*. New York: Baywood Publishing Company.
- FERRARO, K.F. & KELLEY-MOORE J.A.** (2003). Cumulative Disadvantage and Health: Long-Term Consequences of Obesity? *American Sociological Review*, Vol. 68, s. 707–729.
- FURSTENBERG, F.F.** (2005). Non-normative life course transitions: Reflections on the significance of demographic events on lives. *Advances in Life Course Research*, Vol. 10, s. 155–172.
- HEINZ, W.R. & KRÜGER H.** (2001). The Life Course: Innovations and Challenges for Social Research. *Current Sociology*, 49(2), s. 25–47.
- LANGENKAMP, A.G.** (2011). Effects of Educational Transitions on Students' Academic Trajectory: A Life Course Perspective. *Sociological Perspectives*, 54(4), s. 497–520.
- LAURIE, H.** (2008). Minimizing panel attrition. I: S. Menard (red.). *Handbook of Longitudinal Research Design, Measurement, and Analysis*. Amsterdam: Elsevier.
- MARINI, M.M.** (1984). Age and Sequencing Norms in the Transition to Adulthood. *Social Forces*, 63(1), s. 229–244.
- MOLGAT, M. & VÉZINA M.** (2008). Transitionless biographies? Youth and representation of solo living. Young. *Nordic Journal of Youth Research*, 16(4), s. 349–371.
- MYKLEBUST, J.O.** (2013). Disability and adult life: dependence on social security among former students with special educational needs in their late twenties. *British Journal of Special Education*, 40(1), s. 4–12.
- MYKLEBUST, J.O. & BÅTEVIK F.O.** (2005). Economic independence for adolescents with special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, 20(3), s. 27–286.
- NAV2013**. (https://www.nav.no/Om+NAV/Tall+og+analyse/Jobb+og+helse/Uf%C3%B8repensjon/Uf%C3%B8repensjon/Mottakere+av+uf%C3%B8repensjon%2C+etter+kj%C3%B8nn+og+alder.+Pr.+31.03.2004-2013+*%29.+Antall.342996.cms)
- NEUGARTEN, B.** (1996 [1969]). *The Meanings of Age*. Selected Papers of Bernice L. Neugarten. I: D.A. Neugarten (red.). Chicago: The University of Chicago Press.
- NEUGARTEN, B., MOORE J.W. & LOWE J.C.** (1965). Age Norms, Age Constraints, and Adult Socialization. *American Journal of Sociology*, nr. 6, s. 710–717.
- OECD** (2003). Diversity, Inclusion and Equity: Insights from Special Needs Provision. *Education Policy Analysis*, s. 9–37. Paris.
- O'RAND, A.M.** (2009). Cumulative Processes in the Life Course. I: G.H. Elder & J.Z.iele (red.). *The Craft of the Life Course*. New York: The Guilford Press.
- PEDERSEN, E.** (2012). «Trange» fødsler? Tidsplassering av foreldreskap i livsløpet. I: A.L. Ellingsæter & K. Widerberg (red.). *Velferdsstatens familier. Nye sosiologiske perspektiver*. Oslo: Gyldendal.
- RÄIKÖNEN, E., KOKKO, K. & RANTANEN J.** (2011). Timing of Adult Transitions. Antecedents and Implications for Psychological functioning. *European Psychologist*, 16(4), s. 314–323.
- RØYS, E.F.** (2012). Ungdom med særskilte behov – frå trygd til arbeid. *Spesialpedagogikk* 12(5), s. 33–41.
- SACKER, A. & CABLE N.** (2010). Transitions to adulthood and psychological distress in young adults born 12 years apart: constraints on resources for development. *Psychological Medicine*, Vol. 40, s. 301–313.
- SETTERSTEN, R.A. JR.** (2003). Age Structuring and the Rhythm of the Life Course. I: J.T. Mortimer & M.J. Shanahan. *Handbook of the Life Course*. Hingham, MA: Kluwer Academic Publishers.
- SETTERSTEN, R.A. JR.** (2009). It takes two to tango: The (un)easy dance between life-course sociology and life-span psychology. *Advances in Life Course Research*, Vol. 14, s. 74–81.
- SETTERSTEN, R.A. JR. & HAGESTAD G.O.** (1996). What's the latest? Cultural Age Deadlines for Family Transitions. *The Gerontologist*, 36(2) s. 178–188.
- WEISS, C.C. & BAKER-SMITH E.C.** (2007). Macrostructural Conditions of Interpersonal Relationships: How Schools and Schooling Shape Interactions from Early to Late Adolescence. *Advances in Life Course Research*, Vol. 12, s. 29–54.
- WROSCHE, C. & HECKHAUSEN J.** (2005). Being on-time or off-time: Developmental deadlines for regulating one's own development. I: A.N. Perret-Clermont (red.). *Thinking time. A multidisciplinary perspective on time*. Göttingen: Hogrefe & Huber.

Historien til Elgen Svea

AV ARNE ØSTLI

Varm historie om forholdet mellom dyr og mennesker

Boka har en litt trist begynnelse. Noen menn som arbeider på ei hytte skjønner etter hvert at moren til en nyfødt elgkalv ikke vil komme tilbake etter at den er blitt skremt av en hund. De synes synd på kalven, og de ønsker at den må få leve. De henvender seg til Langedrag naturpark som gjerne vil sørge for at den lille kalven får en fin oppvekst og et godt liv. Kalven som får navnet Svea, opplever Anne Grete på Langedrag som sin egen mor, og hunden til Anne Grete blir Sveas beste venn. I boka følger vi Sveas oppvekst og liv som kalv, ungdom og etter hvert som voksen og mor. Vi får også et godt inntrykk av kontakten mellom dyr og folk i naturparken.

Odd Haugstad har ført Sveas historie i pennen. Han er trolig mest kjent som lærebokforfatter, men han har også en omfattende faglitterær og skjønnlitterær produksjon. Grepet i denne boka er at han lar elgkalvens tanker og følelser få en menneskelig stemme. Det er et kjent grep som noen ganger kan virke litt kunstig, men Haugstad kommer godt fra det. Han får fram en god stemning hvor dyr og folk bryr seg om hverandre, og vi «tror» på Sveas tanker og følelser.

Virkelig lettlest

Skal en bok fenge den uøvde eller den noe motvillige leser, må den ha et klart plott, og den bør ha en tydelig struktur hvor hendelsene kommer i kronologisk rekkefølge. Det må være enkle og ikke for lange setninger, og det er bra om det ikke blir for mange konsonantopphopninger.

Historien om Svea imøtekommer alle kjente krav til tilrettelagte bøker. Her er korte og tydelig avgrensede kapitler. Det er lite tekst på hver side, og det er rikelig med bilder som utdypet og utvider teksten. De beste bildene vil også appellere til følelsene. Vi hadde likevel gjerne sett at det hadde vært arbeidet noe mer med en del av fotografiene. Ikke alle er like klare og tydelige. Kanskje kan det forbedres i et senere opplag?

En annen innvending kunne være at det er mange gjentakelser. Men som lesetrening for den uøvde leser, vil det bidra til gjenkjenning og følelse av fremgang og mestring. Slik sett er dette et godt metodisk grep. Dette gir oss tanker om at boka vil egne seg utmerket som såkalt «bok + bånd». Med en god innlesning i litt sakte tempo vil leseren kunne se og høre teksten og på den måten få mer lesetrening enn han eller hun ellers ville ha fått.



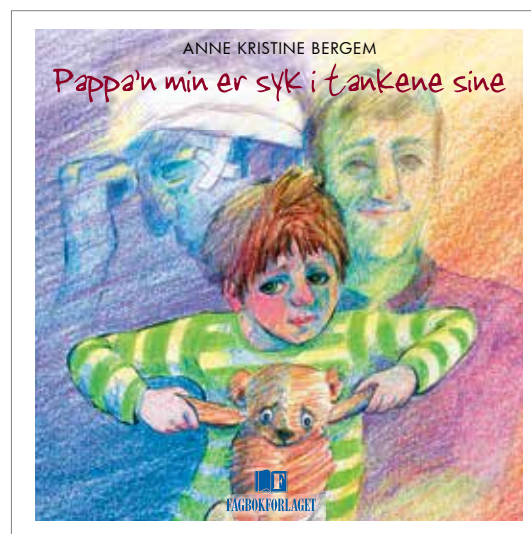
Velegnet til høytlesning

Noe av det fine med boka er at det er en skikkelig innbundet bok, ikke et slags hefte som letlesbøkene ofte er. Det kan gi den som strever med lesingen en følelse av at nå er hun eller han i gang med en ordentlig bok. Brukt på forskjellige måter kan boka dekke et stort aldersspenn. I fanget til en voksen vil en femåring ha glede av å følge Sveas liv fra kalv til voksen mor. Jeg har vært inne på at den vil egne seg som «bok + bånd», og den vil glede den som har lært seg å lese selv, både den uøvde og den dyktige leser. ■

ODD HAUGSTAD
Elgen Svea sin historie
 Pedagogisk Forlag, 2013
 ISBN 978-82-8206-066-0
104 sider

En bok om psykose for og om barn som pårørende

AV TORMOD RIMEHAUG



Boken «Pappa'n min er syk i tankene sine», skrevet av Anne Kristine Bergem, er en bok alle som arbeider blant barn i det minste bør kjenne til. Helst bør de etter min oppfatning også ha lest den og ha den tilgjengelig på arbeidsplassen for å bruke eller anbefale når det oppstår situasjoner der boken kan være aktuell.

Boken er skrevet om og for barn som opplever psykose hos foreldre eller i nær familie. Akkurat foreldre med psykose gjelder ganske få barn, men historien har paralleller til andre sykdommer eller andre situasjoner hvor foreldre kan forandre væremåte eller at barn mister kontakt med far eller mor. Historien kan derfor gi gjenkjennelse på disse generelle temaene hvis boken brukes i en gruppe med større barn for eksempel i skole eller barnehage. Boken henvender seg også til voksne som forbereder seg på å snakke med barn om temaet eller selv vil bli kjent med hvordan barn kan oppleve en slik erfaring. Å forklare og snakke med barn om psykose føles vanskelig, så det er god bruk for en gjennomarbeidet bok som støtte.

Boken forteller om en liten gutt som opplever at far blir akutt psykotisk og innlegges, og om hvordan mor og fagfolk forsøker å forklare dette for ham. Boken inneholder også en veiledning til voksne som kommer i kontakt med lignende barneerfaringer. Underveis i fortellingen er det dessuten nøkkel-spørsmål i fargebobler som voksne kan bruke for å snakke om barnets egne opplevelser når voksne og barn leser boka sammen. Dette er en bok man først og fremst bør lese sammen med en trygg voksenperson – ikke at barna får den for å lese den alene. Boken er kort, med et alminnelig språk, vennlige illustrasjoner og en følelsesnær tilnærming til et vanskelig tema som kan være vondt å oppleve.

Det finnes flere bøker og hefter som legger til rette for å forklare barn om rus og psykiatri, men dette er den eneste boken jeg kjenner til på norsk som handler om psykose. Å lese (sammen med voksne) en historie som både har likhetstrekk med og forskjeller fra egne erfaringer kan være et godt utgangspunkt for samtaler om hva et barn selv undrer seg på. Å få anledning

til gode samtaler om opplevelser og tanker er utvilsomt viktig for mestring og livskvalitet når psykiatri, rus, sykdom, fengselsopphold eller samlivsbrudd berører barns liv.

Gjennom lovendringer i 2010 er alt helsepersonell forpliktet til å avklare barns behov når foreldre er syke. Dette bør også innebære en forventning om at andre fagpersoner – også pedagoger, har mer oppmerksomhet på dette enn vi har hatt før.

Forfatteren har som psykiater egen erfaring med bokens tema og har lyktes med å bruke sin kunnskap og erfaring til å skrive en godt egnet fagbarnebok for bruk sammen med voksne. Den kan også anbefales til foreldre/familie-medlemmer og fagfolk av alle slag som arbeider med barn og familier.

ANNE KRISTINE BERGEM
Pappa'n min er syk i tankene sine
Fagbokforlaget, 2013. 50 s.,
ISBN: 978-82-450-1549-2



Masterprogram i spesialpedagogikk med spesialisering i synspedagogikk eller audiopedagogikk

Deltidsstudium hvor du kan ta ett og ett kurs

www.ntnu.no/videre/spesped

Utdanningen tilbys i samarbeid med Statped



Jobbnorge.no

NTNU VIDERE

Etter- og videreutdanning fra NTNU

 **NTNU**

Kunnskap for en bedre verden



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

BUP Nedre Romerike Spesialist, klinisk pedagog

Ønsker du interessante arbeidsoppgaver i et levende faglig og tverrfaglig miljø?

Vi har ledig en 100 % fast stilling ved Poliklinikk for barn og unges psykiske helsevern BUP Nedre Romerike

Spørsmål vedrørende stillingen kan rettes til Bjørn Hegde, seksjonssjef, tlf. 63 89 40 40

Referansenr: 2109188779

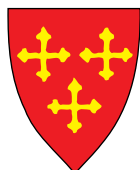
Søknadsfrist: 31. mai 2014

Les mer om stillingen på www.ahus.no

www.ahus.no

HELSE SØR-ØST

frantz.no



VESTBY KOMMUNE

PEDAGOGISK PSYKOLOGISK RÅDGIVER – VIKARIAT

Vestby kommune har ledig 100 % vikariat som pedagogisk psykologisk rådgiver med tiltredelse 15.08.14.

Det kan være mulighet for tiltredelse før hvis ønskelig.

Fullstendig utlysning på kommunens hjemmeside

www.vestby.kommune.no

Søknadsfrist 23.05.14



AKTUELL VIDEREUTDANNING FRA HØGSKOLEN I BERGEN

SYN FOR LESING OG LÆRING

30 STUDIEPOENG, DELTID OVER ETT ÅR

En rekke barn og elever sliter med visuelle forstyrrelser som blant annet kan redusere deres oppmerksomhet og føre til lesevansker. Studiet fokuserer på synets betydning for barns utvikling og læring. Studentene oppøver ferdigheter i synsfunksjonskartlegging og pedagogiske metoder som kan være til nytte for barn og elever med synsforstyrrelser.

Etter gjennomført studium kan studentene gå videre på synspedagogisk emne 2: Synsnevrologi og synspedagogisk metode (30 sp) med planlagt oppstart høsten 2015.

SØKNADSFRIST: 15. MAI 2014

For mer informasjon om studiene og

søknadsskjema: www.hib.no/evu



HØGSKOLEN
I BERGEN



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.

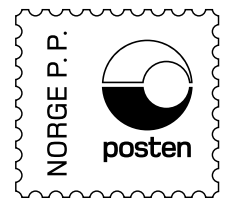
Du kan bruke epost: redaksjonen@spesialpedagogikk.no

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: **Tore Gunnar Sandve** er cand. psychol. fra UiB. Han startet i PPT i 1985, først som PP-rådgiver, og fra 1996 som leder. Han har også vært ansatt ved UiS og i Rehabiliteringstenesta i Rogaland. **Rolf Bjarne Fastings** arbeids- og forskningsområder omfatter spesialpedagogiske problemstillinger, barns lese- og skriveutvikling, skriving som grunnleggende ferdighet og IKT-støttet læring. **Anita Sande** og **Anne-Merete Kleppenes** har mastergrad i spesialpedagogikk og tok ASK-utdanning ved Høgskulen i Vestfold i 2013. Begge arbeider med barn og unge med behov for alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) som seniorrådgivere i Statped Vest. **Tordis Ørjasæter** har skrevet flere bøker og også flere artikler i nordiske og internasjonale tidsskrifter. Hun har forelest ved en rekke universiteter i Europa og USA og er særlig engasjert i litteratur/kultur for mennesker med utviklingshemning og andre språksvake barn og ungdom. Hun har også medvirket i en rekke radio- og fjernsynsprogrammer. **Tommy A. Våge** er seniorrådgiver i Statped sørøst, Fagavdeling døvblindhet/kombinerte syns- og hørselsvansker. **Torunn Jensen** er utdannet førskolelærer og cand.ed. Hun arbeider som klinisk pedagog på BUP Furuset, i sped- og småbarnsteamet. Hun har arbeidserfaring fra barnehage, skole, barnevernstjeneste, fagsenter, PPT. **Anne Stray** har tidligere arbeidet som støttepedagog i barnehage. Hun er nå høgskolelektor i Drama og teater på HiOA og holder på å fullføre en masteroppgave i Barnehagepedagogikk. I tillegg driver hun også Annes Dukketeater i Frognerparken. **Jon Olav Myklebust** er professor ved Høgskulen i Volda og er en av prosjektlederne av den longitudinelle forskningsstudien «Sårbare mennesker – fra ungdomstid til voksenliv» der en i mer enn femten år har fulgt ungdom som midt på 1990-tallet begynte videregående opplæring på særskilte vilkår. **Arne Østli** er utdannet cand.paed.spec. og har tidligere vært redaktør av Spesialpedagogikk. **Tormod Rimehaug** er utdannet psykolog og arbeider som førsteamanuensis ved Regionalt kunnskapssenter for barn og unge – Psykisk helse og barnevern (RKBU Midt) og NTNU.

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

Fra spesialundervisning tilbake til ordinær tilpasset opplæring: *Julie Ek Holst-Jægers* artikkel omhandler hvordan individuelle opplæringsplaner kan være et redskap for å kvalitetsutvikle, samt avslutte tiltak om spesialundervisning. **Se spisst – forstå bredt:** *Eva Janitz og Randi Ballari* har skrevet om utredning og tiltak for et barn med verbal dyspraksi. **Hørsel og kartlegging av språk – grunnlag for tilpasset opplæring av hørselshemmete:** *Patricia Pritchard og Torill Solbø Zahl* omtaler i sin artikkel et utredningsmaterieell de har utviklet som kan benyttes til å kartlegge utviklingen av kommunikativ kompetanse og språk hos hørselshemmete. **Syn og lesing:** *Margrethe Sylthes* artikkel handler om øyemotoriske forstyrrelser og visuelle lesevansker hos døve og sterkt tunghørte elever.