

03 spesialpedagogikk

2015 årsabonnement kr 450,-

04 «Med rom for alle» Kvalitetssikring av spesialundervisning i Lillehammerskolen
16 Tidlig innsats for barnehagebarn i risiko 65 «Hun forstår at hun må dele seg i to»



En som bryr seg



Ellen B. Ruud

Alle elever i skolen trenger å bli sett av læreren sin. Men det er ikke nok bare å bli sett – og særlig ikke hvis det bare er det negative som blir gitt oppmerksomhet.

Ann-Kristin Skjervolds artikkel i dette nummeret av *Spesialpedagogikk* handler om elever med ADHD og deres forhold til kontaktlæreren sin. Både Øyvind, Erik og Magnus i artikkelen, har diagnosen ADHD og de legger alle vekt på hvor godt det er å føle at kontaktlæreren bryr seg, motiverer dem og legger merke til og roser dem når de gjør noe bra.

Barn med ADHD kan ofte ha en utfordrende atferd og kan lett komme i konflikter med andre elever og lærere. Deres problem er derfor som regel ikke at de ikke blir lagt merke til, men kanskje heller at de får mest oppmerksomhet på alt de ikke får til.

Øyvind og Erik i Skjervolds artikkel, får mye av undervisningen ute av klassen i en liten gruppe, mens Magnus får det meste av undervisningen inne sammen med resten av klassen. Disse ulike måtene å organisere undervisningen på har fordeler og ulemper. En fordel med å være i liten gruppe er at det her er mindre støy og ting som kan avlede oppmerksomheten, slik at det kan være lettere for å konsentrere seg. En annen fordel er at elever som strever med ulike ting slipper å føle seg mislykket hvis de føler de mestrer dårligere enn de andre elevene når de er i samlet klasse.

Magnus, som stort sett er inne sammen med resten av klassen når de har undervisning føler seg imidlertid godt ivaretatt innenfor klassens rammer. Han forteller at hans kontaktlærer virkelig forsøker å tilpasse undervisningen til hver enkelt slik at alle, inkludert han selv, føler mestring. Han legger også vekt på at læreren tilrettelegger slik at han lettere kan konsentrere seg i klassen og at han derfor har fått plass langt framme nær døren. Når de har gruppearbeid, passer læreren på at han får være i en gruppe der han blir akseptert og får vist sine sterke sider.

Det er kanskje lett å dra den slutningen at det er Magnus av de tre guttene som har det slik alle elever bør ha det, nemlig å være inkludert i klassen. Hvis dette er mulig og vellykket, slik det ser ut som for Magnus sin del, er dette helt sikkert den beste løsningen. I enkelte tilfeller kan det likevel være gode grunner for at noen elever trenger ekstra arbeidsro eller en annen type undervisning enn den som skjer innenfor klassens rammer. Det viktige da er å passe på at eleven får en forståelse for at han eller hun tas ut fordi man *bryr seg om* han eller henne faglig og sosialt, og ikke fordi man er *til bry* inne i klassen.

Ellen B. Ruud

Ellen Birgitte Ruud

Utgiver

Utdanningsforbundet

Redaktør

Ellen B. Ruud
ellen@spesialpedagogikk.no

Markedskonsulent

Hilde Aalborg
ha@utdanningsnytt.no

Design

Tank Design AS

Trykk

07 Gruppen AS

Spesialpedagogikk

Hausmannsgt. 17, Oslo
Postboks 9191 Grønland
0134 Oslo

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

Annonser

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

Abonnement og løssalg

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

Utgivelse

8 nr pr år

Gj.sn. opplag 7740 eks.

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

Forside: Thinkstockphoto
Årgang 80
ISSN 0332-8457





«Med rom for alle» Kvalitetssikring av spesialundervisning i Lillehammerskolen

artikkel side 4



Utvikling av avkoding og leseflyt

artikkel side 34



04 «Med rom for alle» Kvalitetssikring av spesialundervisning i Lillehammerskolen

Hege Knudsmoen, Hilde Forfang og
Thomas Nordahl

16 Tidlig innsats for barnehagebarn i risiko

Charlotte Ullstrøm Johannessen

22 «Det er nå godt at hun bryr seg» Elever med AD/HD og deres opplevelse av relasjon til kontaktlærer

Ann-Kristin Skjervold

32 Flytting og rydding

Beate Heide

34 Utvikling av avkoding og leseflyt

Jan Erik Klinkenberg

46 Balansekunst: Identitet og selvfølelse hos ungdom som har en synsnedsettelse

Marianne Ligaard Almbakk, Astri Heen Wold og
Knut Brandsborg

65 Bokmelding

66 Annonser



Vurdering av spesialundervisning skal skje løpende gjennom hele året.

«Med rom for alle»

Kvalitetssikring av spesialundervisning i Lillehammerskolen

Denne artikkelen omhandler et FOU-arbeid som er blitt gjennomført i tidsrommet 2011–2015 i Lillehammer kommune. Vinteren 2011/12 foretok Senter for praksisrettet utdanningsforskning ved Høgskolen i Hedmark en evaluering av i hvilken grad skolene oppfyller kravet om å drive tilpasset opplæring, ved å undersøke forholdet mellom ordinær opplæring og spesialundervisning i Lillehammerskolene. Resultatene fra dette arbeidet danner grunnlag for et utviklingsarbeid som fortsatt pågår i kommunen.

Av Hege Knudsmoen, Hilde Forfang og Thomas Nordahl

Andelen elever som mottar spesialundervisning i grunnskolen, har steget gradvis fra 6 prosent av elevene i 2006 til drøyt 8 prosent i 2013/14. Dette innebærer at det i en rekke kommuner i Norge er færre elever som mottar en tilfredsstillende opplæring innenfor den ordinære undervisningen, og at andelen av økonomiske ressurser som brukes på spesialundervisning blir, stadig større. Dette var også situasjonen i Lillehammer kommune. Ressursfordelingen fra den ordinære opplæringen til vedtak om spesialundervisning hadde økt bekymringsfullt etter innføringen av Kunnskapsløftet (Knudsmoen mfl., 2012). I skoleåret 2006/2007 ble det brukt 20 375 timer til spesialundervisning i kommunen, mens det i skoleåret 2010/2011 ble brukt 38 569 timer.

Oppdragsgivers, Lillehammer kommunes, formål var å legge til rette for et utviklingsarbeid der kvaliteten på undervisningen skulle heves slik at en større andel av elevene skulle inkluderes i det ordinære opplæringstilbudet. Resultatene skulle så bidra til å iverksette en stra-

tegisk utvikling for hele kommunen. Etter at forskningsrapporten fra Senter for praksisrettet utdanningsforskning (SePU) forelå i 2012, ble det også sentralt å arbeide med kvalitetssikring av spesialundervisning og konkretisere hva inkluderende spesialundervisning bør innebære i Lillehammerskolene.

Utviklingsarbeidet ble påbegynt i januar 2013 og skal vare til juni 2015. Blant annet har skoleeier innført at alle skolene årlig skal gjennomføre en kartlegging av læringsmiljøet og implementere en pedagogisk analysemodell. En annen del av arbeidet er utvikling av et kvalitetssikringssystem av spesialundervisning, som implementeres skoleåret 2014/15. Den nye kvalitetsrutinen tilknyttet den spesialpedagogiske tiltakskjeden om spesialundervisning presenteres og gjennomgås i denne artikkelen.

Funn fra SePUs forskningsrapport 2012

Målet med SePUs evaluering var både å identifisere faktorer som forklarte opplæringssituasjonen slik den var,

... flere elever skulle få dekket sitt opplæringstilbud innenfor det ordinære opplæringstilbudet.

og å fremme forslag til mulige utviklingstiltak for å forbedre kvaliteten på opplæringstilbudet til elevene i Lillehammerskolene. Skoleeier hadde skoleåret 2011/2012 foretatt en snuoperasjon i den økonomiske tildelingsmodellen for vedtak om spesialundervisning. Dette gjorde de ved å overføre midler til den ordinære opplæringen, ved at enkeltvedtakene under fem timer per uke (inntil 228 årstimer) som tidligere var øremerket enkeltelever, nå inngikk i den ordinære ressursrammen. En større grunnressurs i den ordinære ressursrammen var tenkt å skulle gjøre det mulig å ivareta tilpasning av opplæringstilbudet til elevene som før hadde slike små vedtak om spesialundervisning innenfor den ordinære rammen.

Dette var allerede implementert da SePU intervjuet skoleeier, skoleledere, lærergrupper på de tolv kommunale skolene i kommunen, samt PP-tjenesten. Skoleeiers begrunnelse for den økonomiske reformen var å styrke den ordinære opplæringen siden skolene ikke lenger fikk kommunale tilleggsressurser pr. vedtak om spesialundervisning etter at antallet økte så kraftig etter innføringen av Kunnskapsløftet. Formålet var derfor at flere elever skulle få dekket sitt opplæringstilbud innenfor det ordinære tilbudet.

Informantene ved skolene var i all hovedsak fornøyd med skoleeiers endring av tildelingsmodellen fra skoleåret 2011/12, og ga uttrykk for at de klarte å gi et mer fleksibelt opplæringstilbud for å ivareta prinsippet om tilpasset opplæring. En større grunnbevilgning ga dem mulighet for å dele klassen i mindre grupper, anvende to lærere i én klasse, eller ta ut enkeltelever for kortere perioder. Det finnes lite forskning om effekten av tolærersystem, men når man hadde den tiden man trengte til å planlegge og å anvende voksenressursene på en god måte, ble dette opplevd som en god form for fleksibilitet blant lærerne i kommunen. Et problem som ble fremstilt i intervjuene, var manglende tilgang på grupperom for å ta elever ut i mindre grupper for

å intensivere opplæringen i grunnleggende ferdigheter. Et annet aspekt var presisering av PP-tjenestens systemrettede mandat. «PP-tjenesten ønsker å jobbe systemrettet, men det blir jo veldig fort individbasert. Alt det som må produseres, handler om individer. Det er også krefter blant lærerne som gjør at oppmerksomheten holdes på individnivå» (Knudsmoen mfl., 2012, s. 49).

Skolene i Lillehammer formidlet i intervjuene et ønske om å drive inkluderende skoler. Likevel fremhevet informantene at normalitetsbegrepet på mange skoler ble praktisert i en for snever forståelsesramme, slik at vel mange elever ble vurdert til å ha behov for en individualisert opplæring. Mangel på grupperom for å tilpasse opplæringen og økt fagtrykk etter Kunnskapsløftet er faktorer som kan ha økt forskjellen mellom ønsket og reell praksis i skolene. I tillegg hadde ikke skolene og PP-tjenesten i Lillehammer utviklet et godt nok systemisk arbeid, verken samarbeid om enkeltelever eller håndtering av klasser og elevgrupper i førtilmeldingsfasen. Informantene fra PP-tjenesten fortalte at de opplevde at skolene og PP-tjenesten ikke hadde en etablert felles kultur for å prioritere systemarbeid eller at skolen etterspurte deres systemrettede mandat. Dette kjennetegner imidlertid ikke bare Lillehammerskolen, men også på landsbasis hvordan både skole og PP-tjenesten fram til nå har prioritert sakkyndighetsarbeidet fremfor det forebyggende og organisatoriske arbeidet ved skolene (Hustad & Fylling 2012; Nordahl mfl., 2014).

Skolene og PP-tjenesten i Lillehammer erfarte at de ikke hadde utviklet et godt nok kvalitetssikringssystem av spesialundervisningen som ble gitt. Lillehammerskolene hadde arbeidet med vurdering for læring innen ordinær opplæring etter Kunnskapsløftet. Dette hadde imidlertid ikke vært prioritert i vurderingen av læring eller læringsutbytte for elever med vedtak om spesialundervisning. Det medførte blant annet at spesialundervisningen sjelden ble avsluttet slik at elevene mottok spesialundervisning

gjennom hele grunnskolen, nesten uten at man visste om behovet fortsatt var til stede eller ei. Den generelle landstendensen om at vedtak øker på ungdomstrinnet, gjelder også for Lillehammerskolene. Enkeltvedtak er den juridiske rettigheten enkeltelever har etter opplæringsloven (§5-1) når de ikke har tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen. Det er derfor paradoksalt at det er dårligere kvalitet på vurderingsarbeidet i spesialundervisningen enn i den ordinære opplæringen. Det er elevenes læringsutbytte som er det avgjørende for å begrunne behov for spesialundervisning, men det ser ut til at diskusjonene dreier seg mer om elevforutsetninger forstått som lærevansker og strukturelle forhold i skolen som f.eks. organiseringsprinsipper, enn utvikling og måloppnåelse som vurdering kunne gitt svar på.

SePU konkluderte derfor med at det var et potensial i å utvikle et godt kvalitetsvurderingssystem av spesialundervisningen for å sikre at en kunne vite om elevene hadde et tilfredsstillende læringsutbytte. Likeverdighetsprinsippet er et vesentlig formål ved norsk skole, men likeverd kan være problematisk å realisere når det gjelder elevenes læring og læringsutbytte. Det er i hvert fall svært vanskelig å vurdere om spesialundervisningen gir ønskede resultater når resultatene av denne undervisningen i liten grad blir vurdert. I Lillehammer fantes ikke tydelige kvalitetsvurderingssystemer som kunne sikre både kvaliteten på undervisningen og kvaliteten på elevenes læringsutbytte når de har vedtak om spesialundervisning. Dette er kritisk både med hensyn til elevenes rettigheter og den store ressursinnsatsen som brukes på dette området. Etter opplæringsloven skal PP-tjenesten være en viktig bidragsyter i kompetanse- og organisasjonsutvikling i skolen. Samarbeidet mellom skole og PP-tjenesten ble derfor et sentralt tema i SePUs anbefaling og utforming av utviklingsarbeidet i kommunen.

«Med rom for alle», utviklingsarbeidet våren 2013/15

I SePUs rapport til Lillehammer kommune fremheves det at det kreves høy faglig og pedagogisk kompetanse hos lærere og skoleledere for at alle elever skal få realisert sine opplæringsbehov innenfor en inkluderende skole. I evalueringen ble det lagt vekt på at det skal være rom for alle og blick for den enkelte gjennom dette utviklingsarbeidet. Det

betyr at skolene må ha rom for både enkeltelevenes og fellesskapets behov (Knudsmoen mfl., 2012).

Utviklingsarbeidet handler således om å operasjonalisere visjonen om en inkluderende skole, og ikke minst å arbeide med å fremme konkrete inkluderingsprinsipper i skolene. Når det gjelder kvalitetsvurdering av spesialundervisning, ble det etablert en arbeidsgruppe som skulle utvikle og prøve ut et kvalitetsvurderingssystem. Arbeidsgruppen for kvalitetsvurderingssystemet har særlig drøftet vurdering av tilfredsstillende læringsutbytte når det gjelder å utvikle en inkluderende spesialundervisning. En inkluderende skole handler ikke primært om organisering, men om innhold og kompetanse på systemnivå. Det handler om elevenes faglige og sosiale læring, samt personlige utvikling på individnivå.

SePU foreslo følgende områder for utviklingstiltak i Lillehammerskolene:

- Det er behov for å arbeide for å utvikle en analytisk og situasjonsorientert tilnærming til pedagogiske utfordringer både blant ansatte i skolene og PP-tjenesten.
- Det må etableres en langt sterkere resultatorientert kultur og praksis. Fokuset må i større grad være på elevenes læringsutbytte, både i spesialundervisning og i vanlig undervisning. Denne resultatorienteringen skal sette søkelyset på pedagogisk praksis slik at den forbedres til det beste for elevenes læring og utvikling.
- Det er behov for å utvikle systematisk kvalitetsvurdering av læringsutbytte for elever med vedtak om spesialundervisning. I dette ligger det at det bør utvikles et kvalitetssikringssystem som lærere og rektorer skal anvende i hverdagen.
- PP-tjenesten bør arbeide mer systemisk i skolen, blant annet med en skoleomfattende kompetanseutvikling med fokus på eleven i klasserommet.
- I arbeidet med tidlig innsats må skolene arbeide systematisk og forebyggende for å finne frem til forskningsbaserte tiltak og ikke minst raskt iverksette slike tiltak.

Endrings- og utviklingsarbeid i skolen handler blant

... når den ordinære opplæringen er god, vil behovet for spesialundervisning reduseres.

annet om å etablere et profesjonelt læringsfellesskap der både PP-tjenesten, skoleledelsen, lærerne og andre ansatte utvikler seg ut fra felles mål og til beste for elevene (Dufour & Marzano, 2011). I bunn og grunn handler dette om at skoleutvikling er utvikling av de menneskene som arbeider der. Et slikt profesjonelt læringsfellesskap bygger på tre grunnleggende betingelser, og hver av disse betingelsene har betydelige konsekvenser for lærere og skoleledere. De tre betingelsene er: alle elever skal ha et høyest mulig læringsutbytte ut fra forutsetningene, skoleledere og lærere må alle samarbeide nært om læring og undervisning, samt en resultatorientert skolekultur. La oss se nærmere på hva dette innebærer:

1. Alle elever skal ha et høyest mulig læringsutbytte ut fra forutsetningene

Den første betingelsen er at alle ansatte i skolen må erkjenne at det fundamentale formålet til skolen er å sikre at alle elever til enhver tid har et tilfredsstillende læringsutbytte. Denne sterke vektleggingen av elevenes læring er ikke ensbetydende med at undervisning og annen pedagogisk praksis ikke er viktig. Skolelederes arbeid og lærernes praksis er avgjørende, og den primære grunnen til utvikling av profesjonelle læringsfellesskap er å påvirke og forbedre undervisning (jf. Hargreaves 1996). Utvikling av det profesjonelle lærerfellesskapet gjennom pedagogisk analyse skal gjøre enkeltlærere bedre i stand til å iverksette en pedagogisk praksis som gir et godt læringsutbytte for alle elever.

2. Skoleledere og lærere må alle samarbeide nært om læring og undervisning

Den andre betingelsen er at alle ansatte kontinuerlig må samarbeide nært for å realisere et godt læringsutbytte hos elevene. Det kreves et profesjonelt samarbeid og en sterk felles innsats blant lærere og skoleledere om vi skal

møte hver enkelt elevs behov og læringsforutsetninger. For å kunne realisere et tett samarbeid og en felles innsats kreves det at lærere er organisert i meningsfylt samarbeidende team som arbeider for å realisere felles mål i skolen. Slike samarbeidende lærerteam har vært en grunnleggende betingelse i utviklingsarbeid i skoler (Fullan, 2007; Levin, 2009). Fast tid for dette samarbeidet er integrert i rutiner og praksis på skolen. Det vil si at lærere har avsatt tid til pedagogisk samarbeid og har arbeidsmodeller de skal anvende i samarbeidet. PP-tjenesten, lærere og skoleledere er klare på formål og prioriteringer for deres samarbeid. De har fokus på egen pedagogisk praksis, og de drøfter egen praksis opp mot forskningsbasert arbeid (Hattie, 2012). Skoleledere og skoleeier demonstrerer i det daglige arbeidet et felles og gjensidig ansvar for utviklingsarbeidet (Elmore, 2004). Dette vil si at utviklingsarbeidet til enhver tid gis høy prioritet i skolen.

3. En resultatorientert skolekultur

Den tredje betingelsen er at skoleledere og lærere må skaffe seg informasjon om skolens og klassenes læringsresultater. Det er kun gjennom de resultatene elevene oppnår, at vi kan få kunnskap om hva elevene lærer og om de har et tilfredsstillende læringsutbytte. Hensikten med en resultatorientert kultur er å ha fokus på egen pedagogisk praksis, ikke å sammenligne skoler og klasser. Nærmere bestemt innebærer det at lærere og skoleledelsen samarbeider for å oppnå de mål som er satt for skolen og elevenes læring og utvikling. Skolene innhenter kontinuerlig informasjon om elevenes faglige og sosiale læringsutbytte og drøfter tilfredsstillende læringsutbytte med PP-tjenesten. PP-tjenesten, lærerne og skoleledelsen samarbeider om å analysere informasjon om elevenes læringsutbytte og den sammenhengende læringen kan ha med den

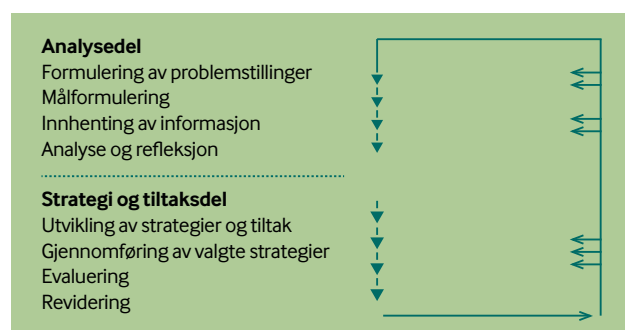
gjennomførte undervisningen. Lærere og skolens ledelse evaluerer effektiviteten og hensiktsmessigheten av hver eneste regel, prosedyre, dokumentasjonskrav, vurderingskriterier, møtevirksomhet og lignende med hensyn til hvilken effekt dette har på elevenes læring og utvikling.

Senge (1992) legger vekt på følgende elementer i organisasjonslæring: systemtenkning, personlig mestring, mentale modeller, felles visjon og gruppelæring. Ved utviklingsarbeidet i Lillehammer forstår vi dette som en sentral mental modell i alle fasene av utviklingsarbeidet. Det innebærer at de ulike aktørene utvikler en felles analysemodell eller språk for å drøfte skoleutvikling i kommunen. Den pedagogiske analysemodellen og visjonen for kompetanseutviklingen mellom skole og PP-tjenesten er forankret i skoleeiers planer og målsettinger for skoleutviklingen. Senge (1992) mener at gruppelæring i organisasjonene skal kobles opp mot resultatene. Resultatene skal igjen bygge på en individuell forpliktelse, som vi forstår som at lærerne definerer sine utviklingspotensialer og drøfter personlig utvikling etter den pedagogiske analysemodellen. Det skal stimuleres til å tenke nytt og til utvikling av felles mål, og deltakerne skal lære å lære i fellesskap (Busch mfl., 2007, s. 67).

Nordahl (2005) har utviklet en pedagogisk analysemodell som ble implementert i Lillehammerskolens utviklingsarbeid. Den omfatter alle barne- og ungdomsskolene i kommunen og blir også brukt i PP-tjenestens veiledning av lærergrupper ved skolene. Dette skal bidra til å fremme PP-tjenestens systemiske veiledning av skolene når det gjelder organisering av tilpasset opplæring, både i form av vanlig undervisning og som spesialundervisning. Når PP-tjenesten, lærere og skoleledere i samarbeid møter utfordringene i skolen og blir konfrontert med dem, vil det bidra til nytenkning og ny handling. Bare når vi er i stand til å se kritisk på egen praksis og se hvilken konsekvens denne praksis har for elevenes læring og utvikling, kan vi identifisere god og hensiktsmessig undervisning og samtidig gjøre nødvendige endringer. Skolebasert utviklingsarbeid forutsetter en systematisk utvikling på organisasjons- og individnivå over tid. Både skoleeiere, skoleledelsen og per-

sonalet ved skolene, samt PP-tjenesten er involvert i et forpliktende samarbeid der det anvendes pedagogisk analyse.

Figur 1: Analysemodellen i LP (Nordahl 2005:47).



Pedagogisk analyse handler om at læring og kompetanseutvikling i organisasjoner ikke bare skal styres av erfaringsbasert kunnskap, men også anvende bruker- og forskningsbasert kunnskap av forventninger om framtidig forandring (Senge, 1992; Nordahl, 2005).

Den pedagogiske analysemodellen inngår også som et sentralt element i skoleeiers styring, dialog med skolene og støttende tiltak, samt PP-tjenestens kompetanse og systemiske veiledning av skolene. På et overordnet plan er målene i utviklingsarbeidet skissert gjennom tre grunnleggende målsettinger:

1. Det skal realiseres en pedagogisk praksis i Lillehammerskolen som gir et bedre læringsutbytte for alle elever i kommunen uavhengig av skole, individuelle forutsetninger, alder, kjønn eller foreldrebakgrunn. Det er et særlig fokus på skolens arbeid med å fremme elevenes grunnleggende ferdigheter.
2. Skoleeier, skoleledere og lærere ved alle skolene i Lillehammer skal ha en grunnleggende resultatorientert kultur og kompetanse i å analysere resultater for å forbedre kvalitet og læringsutbytte.
3. Det skal eksistere et nært samarbeid mellom skoleeier og skolene, mellom skoleledere og lærere, mellom lærere og ikke minst mellom skolene.

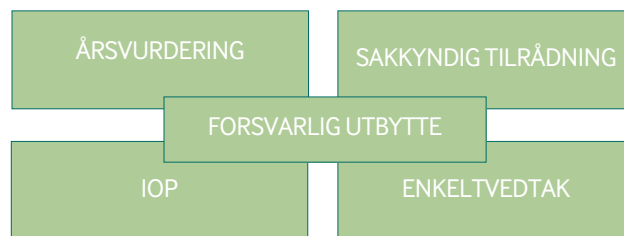
SePU, som et eksternt miljø ved høyskolen i Hedmark, arbeider i utviklingsprosjektet primært med skoleeier, skoleledergruppen (jf. skoleledermøter) og veiledning av PP-tjenesten i implementerings- og utviklingsfasen. Den konkrete implementeringen av kvalitetskriteriene skjer på skolenivå, ved at PP-tjenesten veileder og bistår skolene. I prosjektet har det kommet frem behov for at PP-tjenesten skal bidra med kompetanseheving i skolen, fremfor organisasjonsutvikling av skolen, og at det har vært behov for å konkretisere gjensidige forventninger i samarbeidet med skolene.

SePU har i tillegg utvidet samarbeidet med PP-tjenesten ved å arbeide med revidering av sakkyndighetsarbeidet og bruk av observasjon i klasserommet. Disse observasjonene skal benyttes til utredning av om elevene har et tilfredsstillende opplæringstilbud. PP-tjenesten og skolen er imidlertid to forskjellige systemer og forvalter ulike tjenester, så om PP-tjenesten skal bidra til organisasjonsutvikling i skolen, forutsetter det at skolene er villige til det. Forventningsavklaringer mellom de ulike leddene i den spesialpedagogiske tiltakskjeden synes derfor sentralt å arbeide med i utviklingsarbeidet.

Kvalitetssikring av spesialundervisning i Lillehammerskolen
I SePUs rapport i forkant av utviklingsarbeidet ble det påpekt at det ikke eksisterer et godt nok system for å sikre kvaliteten på spesialundervisningen i kommunen. Dette er ikke tilfredsstillende sett i forhold til den betydelige ressursinnsatsen på området og krav til kvalitetssikring nasjonalt. På bakgrunn av anbefalingene ble det nedsatt en arbeidsgruppe sammensatt av representanter fra skolekontoret, skolene, PP-tjenesten og SePU.

Arbeidsgruppens mandat var å videreutvikle skoleeieres kvalitetssystem og å sikre kvalitetsvurdering av spesialundervisningen som gis i kommunen. I henhold til opplæringsloven § 13.10 skal skoleeier ha et forsvarlig system for vurdering av om kravene i opplæringsloven med forskrifter blir ivaretatt. Standarden er innført som plattform for kvalitetsarbeidet i Lillehammer kommune, og den nye rutinebeskrivelsen ble som nevnt implementert skoleåret 2014/15. Innholdet i denne kan illustreres med følgende figur:

Figur 2. Kvalitetssikringsmodell av spesialundervisning (Fylkesmannen i Oppland 2014)



Rutinebeskrivelsen tar utgangspunkt i opplæringslovens kapittel 5 og de nye veiledningene om tidlig innsats (Udir, 2014). Den er inndelt i seks faser; 1. førtilmelding og utredning, 2. tilmelding til PP-tjenesten, 3. sakkyndig vurdering, 4. vedtaksfasen, 5. planlegging og gjennomføring og 6. årsmelding. Arbeidsgruppen har utarbeidet oversikt over relevante kartlegginger, samt ny mal for pedagogisk rapport, sakkyndig vurdering og enkeltvedtak for spesialundervisning. Disse dokumentene ligger som vedlegg til den nye rutinebeskrivelsen. I hele perioden har det vært fire pilotskoler knyttet opp mot arbeidsgruppens medlemmer. Skolene har sammen med PP-rådgiver prøvd ut de ulike dokumentene og gitt arbeidsgruppen konkrete tilbakemeldinger og innspill til forbedringer.

For å synliggjøre kravene i opplæringsloven og prosessen fra skolen blir bekymret for en elev fram til det foreligger en sakkyndig vurdering, er det utarbeidet et kartleggingshjul:

Figur 3: Kartleggingshjulet (Lillehammer kommune, 2014)



Foresatte kan på ethvert tidspunkt på selvstendig basis tilmelde sitt barn til PPT. I henhold til opplæringsloven § 5-4 har skolene plikt til å foreta en vurdering og prøve ut tiltak *før* en eventuell tilmelding til PP-tjenesten. Det er en skjønsmessig vurdering fra flere parter i den spesialpedagogiske tiltakskjeden. Om læringsutbyttet av det ordinære opplæringstilbudet ikke er tilfredsstillende, kan eleven ha rett til spesialundervisning. I noen tilfeller kan andre tiltak enn vedtak om spesialundervisning være aktuelle og hensiktsmessige. Dette kan for eksempel være forebyggende arbeid med læringsmiljøet, særskilt norskopplæring, bruk av ekstra lærerressurser, intensivering av opplæring i

grunnleggende ferdigheter, innkjøp av læremidler eller andre hjelpemidler. Det er derfor viktig at PP-tjenesten veileder og bistår skolene også i førtilmeldingsfasen.

Det er et sentralt element i utviklingsarbeidet i Lillehammer at PP-tjenesten gir veiledning og kompetanseutvikling til lærergruppene. I førtilmeldingsfasen handler det om vurderinger av om den ordinære opplæringen går langt nok i å tilpasse læringsaktivitetene til elevens behov, evner og forutsetninger. I tillegg omfatter det lærerens undervisning og skolens og PP-tjenestens felles vurderinger om elevene har et tilfredsstillende læringsutbytte.

Vurdering av elevenes tilfredsstillende læringsutbytte

i det ordinære opplæringstilbudet dreier seg om elevens realistiske og faktiske måloppnåelse. Om denne ikke er tilfredsstillende, må en først vurdere i hvilken grad den ordinære opplæringen går langt nok i å tilpasse læringsaktivitetene til elevens behov, evner og forutsetninger. I førtilmeldingsfasen må følgende punkter diskuteres:

- Hvordan er elevens utvikling når det gjelder målsettingene i læreplanens generelle del eller fagplanene?
- Hvorvidt eleven ser ut til å nå kompetansemålene for fag eller deler av fag?
- Om de grunnleggende ferdighetene; å kunne lese, skrive, regne, å kunne uttrykke seg muntlig eller digitalt er tilstrekkelig utviklet?
- Om eleven får mening ut av lærestoffet som blir anvendt?
- Om innholdet i lærebøker og andre læremidler tilgjengelig for eleven?
- Har eleven tilstrekkelige grunnleggende forkunnskaper og ferdigheter?
- Hvordan er elevenes sosial mestring?
- Har eleven en adferd som fører til at eleven ikke blir sett, lest og forstått?
- Hvordan er foreldrenes vurdering av elevens læringsutbytte?
- Vil eleven profitte på endring av rammefaktorer, som planleggingssamtaler med lærer, være i mindre grupper, få intensivkurs i fag, to lærere i klassen e.l.?

Førtilmeldingsfasen avsluttes ved at det konkluderes med om eleven får et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, eller kan få det med tilpasninger jf. opplæringsloven § 1-3 om tilpasset opplæring, eller at rektor med samtykke fra foresatte sender tilmelding til PP-tjenesten og ber om sakkyndig vurdering av elevens behov for spesialundervisning.

Det skal drøftes og prøves ut tiltak innenfor den ordinære opplæringen før eleven henvises til PP-tjenesten og pedagogisk rapport utarbeides ved skolen. Den pedagogiske analysemodellen med tiltak skal være utprøvd i ulike team før tilmelding. Over skisseres flere punkter som må vurderes om er til stede, og må skrives inn i den pedagogiske rapporten

fra skolen. Dette er vedlegg til den skriftlige henvisningen til PP-tjenesten og er en viktig del av grunnlaget når PP-tjenesten skal foreta sin utredning av elevenes opplæringsbehov og læringsforutsetninger ved en sakkyndig vurdering.

Før kommunen (rektor) kan fatte vedtak om spesialundervisning, skal det i henhold til opplæringsloven § 5-3 foreligge en sakkyndig vurdering. Vurderingen skal vise til om eleven har behov for spesialundervisning og hva opplæringen bør inneholde. I Lillehammer har PP-tjenesten valgt å dele dette i to dokumenter; rapport etter utredning og sakkyndig vurdering. Rapport etter utredning inneholder en helhetlig utredning av eleven og en vurdering med utgangspunkt i tester, kartlegginger og observasjoner. Den sakkyndige vurderingen inneholder to deler, der den første delen er en beskrivelse og vurdering av elevens læringsutbytte av det ordinære opplæringstilbudet og en oppsummering av elevens lærevansker fra rapport etter utredning. Tilrådingen er den siste delen av dokumentet. Denne inneholder de realistiske målene for vedtaket om spesialundervisning, råd om hvordan eleven kan ivaretas innenfor den ordinære opplæringsrammen og en beskrivelse av et forsvarlig opplæringstilbud for eleven.

I henhold til § 5-3 skal den sakkyndige vurderingen ta stilling til:

- om en kan avhjelpe de vanskene eleven har innenfor det ordinære opplæringstilbudet
- elevens lærevansker og andre særlige forhold som er viktig for opplæringen
- det ordinære opplæringstilbudet
- elevens faglige, personlige og sosiale utbytte av det ordinære opplæringstilbudet
- realistiske opplæringsmål for eleven i henhold til læreplanverket for Kunnskapsløftet
- beskrivelse av spesialundervisningen

I SePUs rapport ble det påpekt at PP-tjenestens sakkyndige vurderinger i svært liten grad beskrev undervisningspraksis og om elevens læringsutbytte kunne forbedres ved endringer av det ordinære opplæringstilbudet. Det er derfor utarbeidet en ny mal og en sjekkliste som fastslår hva som skal beskrives og vurderes under punktene i opplæringsloven § 5-3:

- Elevens utbytte av det ordinære opplæringstilbudet.
- Elevens lærevansker og andre særlige forhold som er viktige for opplæringen.
- Konkretisere realistiske opplæringsmål for eleven.
- Vurdering av om en kan ivareta elevens lærevansker innenfor det ordinære opplæringstilbudet.
- Hvordan opplæring må tilpasses for å gi eleven et forsvarlig opplæringstilbud.

I alle tilfeller der en elev er tilmeldt PP-tjenesten, skal saken avgjøres ved at det fattes et enkeltvedtak som konkluderer med om opplæringen kan være tilfredsstillende hvis den organiseres som tilpasset opplæring i form av ordinær opplæring, eller om det skal fattes vedtak om spesialundervisning. Alle elever som har vedtak om spesialundervisning, skal ha en individuell opplæringsplan (IOP). IOPen skal konkretisere og gi retningslinjer for iverksetting av vedtaket. Dette skal være skolens arbeidsverktøy for den spesialundervisningen som gjennomføres. Kontinuerlig vurdering av læringsutbytte og påfølgende justering av opplæringen trekkes fram som et viktig element for at spesialundervisning skal føre til økt læringsutbytte. Vurdering av spesialundervisning skal skje løpende gjennom hele året. Med Sampro (Visma Sampro) har Lillehammer innført et verktøy som gir muligheter for dynamisk vurderingsarbeid gjennom hele planperioden.

For å sikre en helhetlig og god kvalitet i spesialundervisningen gjennom skoleåret er det i tillegg til kravet om lærerens kontinuerlige underveivurdering, utarbeidet felles kriterier for vurdering gjennom året. Her involveres PP-tjenesten, kontaktlærere, faglærer, skolens ledelse og foresatte. Felles tidsfrister og ansvarsfordeling for vurdering for Lillehammerskolen er som følger:

- Sammenheng sakkyndig vurdering og individuell opplæringsplan (IOP).
- PP-tjenesten veileder kontaktlærer med målformuleringer i IOP.
- Frister for IOP
15. juni for alle elever, unntak elever på 1. og 8. trinn. Ansvar: kontaktlærer.
- Uke 40. Alle elever med enkeltvedtak har IOP. Ansvar: rektor.

- IOP er tema i utviklingssamtalen på høsten. Ansvar: kontaktlærer.
- Høst: Erfaringsdeling og drøfting av innholdet i de individuelle opplæringsplanene og kvaliteten i spesialundervisningen i teamtid eller fellestid. Ansvar: rektor
- Januar/ februar: drøftingsmøter med PP-tjenesten. Ansvar: kontaktlærer
- Vår: Høst: Erfaringsdeling og drøfting av innholdet i individuelle opplæringsplaner og kvaliteten i spesialundervisningen i teamtid eller fellestid. Ansvar: rektor
- Innen 10. juni: rektor gjøres kjent med utkast til årsrapport og gir tilbakemelding på rapportens innhold. Ansvar: kontaktlærer og rektor. Frist for endelig årsrapport: 15. juni.
- Rektor kontrollerer at rapporten er skrevet ut, arkivført og lagt i elevens mappe. Frist: innen 20. juni.

I juni 2013 vedtok Stortinget at halvårsrapport om spesialundervisning erstattes med én årlig rapport. Dette medfører at i henhold til § 5-5 skal skolen utarbeide en årsrapport for alle elever med vedtak om spesialundervisning og IOP. Rapporten skal gi en skriftlig oversikt over den opplæringen eleven har fått, og en vurdering av elevens læring og utvikling. Årsrapporten i Lillehammerskolen skal inneholde en vurdering av elevens læringsutbytte av opplæringen sett i forhold til oppsatte mål i IOP, vurdering av realistiske kompetanse- og læringsmål for eleven og vurdering av metoder og organisering, særskilt utstyr eller læremidler. Vurderingen skal gi et grunnlag for eventuelt å justere det videre arbeidet enten det gjelder mål, innhold, arbeidsmåter, organisering eller metoder.

Årsrapporten skal oppsummeres i følgende punkter:

- vurdering av hvordan opplæringen er tilpasset for eleven innenfor den ordinære undervisningen og som spesialundervisning
- revidering av realistiske kompetanse- og læringsmål for eleven
- vurdering om det fortsatt er behov for spesialundervisning

Avsluttende betraktninger om tilfredsstillende læringsutbytte

Utviklingsarbeidet «Med rom for alle» handler om at PP-tjenesten må samarbeide med skolene i alle fasene av den spesialpedagogiske tiltakskjeden, også når det gjelder vurdering av om elevene har et tilfredsstillende læringsutbytte. Selv om det er skoleleder som fatter det endelige vedtaket om spesialundervisning, er det PP-tjenesten, sammen med foresatte/ kontaktlærer/ lærer/ spesialpedagog, som har mandat til å vurdere elevenes læringsutbytte og opplæringsbehov.

En grunnleggende hypotese for utviklingsarbeidet i denne kommunen har handlet om at når den ordinære opplæringen er god, vil behovet for spesialundervisning reduseres. Ved at PP-tjenesten bistår skolene i førtilmeldingsfasen kan dette motvirke unødvendige henvisninger og utredninger som ikke munner ut i vedtak om spesialundervisning. Ved å arbeide forebyggende for å fremme elevenes læring og utvikling i skolen og sørge for at sakkyndighetsarbeidet ikke er PP-tjenestens eneste oppgave, snakker vi nå på nye måter om samarbeidet mellom skole og PP-tjenesten i kommunen. PP-tjenesten arbeider aktivt i alle fasene de blir inkludert i. Dette gjelder enkelt-elever, men det handler også om at tjenesten er tilgjengelig for å veilede lærere for eksempel med en gruppe av elever ved en skole i førtilmeldingsfasen. Når det gjelder forholdet mellom førtilmelding og sakkyndighetsarbeid, handler utviklingsarbeidet primært om at PP-tjenesten kan bistå skolene mer systematisk i førtilmeldingsfasen, mens PP-tjenesten er de profesjonelle og uavhengige i sakkyndighetsarbeidet

Forskningsresultatene fra SPEED-prosjektet¹ vil tilbakeføres til Lillehammerskolene i årene fremover. De to høyskolene som er involvert, har som intensjon å finne fram til ytterligere forskningsbasert kunnskap om hva inkluderende spesialundervisning kan være, og hva vurdering av tilfredsstillende læringsutbytte bør innebære i skolen. Aktørene tror fortsatt det er et forbedringspotensial av den pedagogiske analysemodellen som vi kan avdekke i prosjektperioden, og både skolene og PPT i Lillehammer er endringsorienterte. De foreløpige funnene fra utviklingsarbeidet viser at samarbeidet med PP-tjenesten

etter den pedagogiske analysemodellen oppleves som konstruktivt for skolene. Det har bidratt til å fremme PP-tjenestens rolle i kompetanseutviklingsarbeidet ved Lillehammerskolene.



Hege Knudsmoen er ansatt som høgskolelektor ved Senter for praksisrettet utdanningsforskning (SePU) ved Høgskolen i Hedmark,



Hilde Forfang arbeider som høgskolelektor ved SePU, Høgskolen i Hedmark



Thomas Nordahl arbeider som professor og er leder for forskningssenteret SePU ved Høgskolen i Hedmark

NOTE

- 1 SPEED (The function of special education) er et forskningsprosjekt i samarbeid mellom Høgskolen i Hedmark og Høgskolen i Volda, finansiert av høyskolene og Norges forskningsråd, PRAKUT-programmet. Mer informasjon se; <http://www.hivolda.no/hivolda/forsking-og-utvikling/forskningsprosjekt/nasjonalt-finansierte-prosjekt/speed-prosjektet/speed-prosjektet?lang=nyn>

REFERANSER

- BUSCH, T., JOHNSEN, E., VALSTAD, S.J. & VANEBO, J.O.** (2007). *Endringsledelse i et strategisk perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- DUFOUR, R. & MARZANO, R.** (2011). *Leaders of learning. How district, school and classroom leaders improve student achievement*. Bloomington: Solution Tree Press.
- ELMORE, R.F.** (2004). *School Reform. From The Inside Out: Policy, Practice and Performance*. Harvard: Harvard Education Press.
- FULLAN, M.** (2007). *The new meaning of educational change*. London: Gassel.

FYLKESMANNEN I OPPLAND. (2014). *Kvalitetsmodell av spesialundervisning*. Lillehammer: arbeidsnotat.

HARGREAVES, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

HATTIE, J. (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. New York: Routledge.

HUSTAD, B.-C. OG FYLLING, I. (2012). Innovasjon gjennom samhandling. Sluttevaluering av Faglig løft for PPT. Nordlandsforskning: NF- rapport 16/2012.

KNUDSMOEN, H., MYHR, L.A., VIGMOSTAD, I., AASEN, A.M., NORDAHL, T. & HÅLAND, K.S. (2012). Det må være rom for begge deler. Forskningsarbeid - med rom for alle og blikk for den enkelte. Hamar: Høgskolen i Hedmark, rapport 3/2012.

LEVIN, B. (2008). *How to change 5000 schools: a practical and positive approach for leading change at every level*. Cambridge, Mass: Harvard Education Press.

LILLEHAMMER KOMMUNE. (2014). Kvalitetssikring av spesialundervisningen i Lillehammerskolen. Lillehammer: Lillehammer kommune.

NORDAHL, T. (2005). Læringsmiljø og pedagogisk analyse: en beskrivelse og evaluering av LP-modellen. Oslo: NOVA-rapport 2005:19.

NORDAHL, T. (red.) (2012). *Bedre læring for alle elever. Om skoler som har problemer med elever, og om elever som har problemer i skolen*. Oslo: Gyldendal forlag.

NORDAHL, T. HÅLAND, K.S. OG MÆLAN, E.N. (2014). Prinsipper og prosedyrer for spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning - Telemark fylke. Hamar: Høgskolen i Hedmark, oppdragsrapport 7/2014.

OPPLÆRINGSLOVEN (1998): Lovdata. <http://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§5-3>.

SENGE, P.M. (1992). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. London: Century Business.

ST. MELDING NR. 30 (2003–2004). *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

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

UTDANNINGSDIREKTORATET (2014). *Spesialpedagogisk hjelp, tilpasset opplæring og spesialundervisning*. Tilgjengelig fra [internett]: <http://www.udir.no/Regelverk/tidlig-innsats/Skole/#Faser-i-saksgangen-for-spesialundervisning>.

Tidlig innsats for barnehagebarn i risiko

Denne artikkelen omhandler en undersøkelse om studenters erfaringer fra en videreutdanning om barn i risiko. Hensikten var å få informasjon om studentene etter videreutdanningen sto bedre rustet til å oppdage og ta kontakt med ulike instanser når de oppdaget barn de av ulike grunner var bekymret for.



Charlotte Ullstrøm Johannessen arbeider som pp-rådgiver i Bærum kommune.

I 2007 startet Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) i Bærum kommune et pilotprosjekt med opplæring for førskolelærere i kommunen om små barn i risiko. Oppstarten av dette arbeidet er tidligere beskrevet i en artikkel i Spesialpedagogikk (Johannessen, 2008). Dette arbeidet er nå videreført i form av en videreutdanning i samarbeid med Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA). Tittel på videreutdanningen er: «Små barn i risiko-styrket kompetanse hos pedagogisk personale». Målgruppen er barnehagelærere som arbeider i barnehager i Bærum kommune.

De siste årene har to masterstudenter gjennomført sin masteroppgave med utgangspunkt i en undersøkelse om videreutdanningen. For videre lesing om deltakernes erfaringer fra videreutdanningen, anbefales masteroppgavene

til Vegard Vatne (2011) og Anne Cecilie Valvik (2012). I denne artikkelen presenteres utviklingen av videreutdanningen og effekten av denne på gruppenivå i tidsrommet fra 2007 til 2014.

Utvikling av videreutdanningen

Videreutdanningen er utviklet og ledes av PPT i Bærum kommune. I 2011 ble det formalisert et samarbeid mellom Bærum kommune og HiOA. Det innebærer at opplæringen nå er blitt en videreutdanning som gir studentene 10 studiepoeng. Videreutdanningen består av 4 kursdager og 7 veiledningssamlinger og gjennomføres i løpet av ett barnehageår. Studiet avsluttes med en hjemmeeksamen, der studentenes kunnskaper blir vurdert i forhold til kunnskaper og ferdighetsmål fra studieplanen (Studieplan for «Små barn i risiko, HiOA, 2014»). Det er et krav at styrer og/eller faglig veileder deltar på kursdagene for å sikre forankring i barnehagens ledelse. I tillegg deltar barnehagelærerne i veiledningsgrupper der det arbeides videre med temaene gjennom litteratur og refleksjon.

Videreutdanningen har et forebyggende perspektiv. Det vektlegges at barnehagen ved å få økt sin kompetanse skal bli en viktig støttespiller for barn og foreldre som i perioder har det vanskelig. Samspills- og tilknytningsforskning har gitt oss økt kunnskap om hvordan barn utvikles i relasjon med de voksne de har rundt seg og om de ulike partenes bidrag i denne utviklingen (Brandtzæg, Smith & Torsteinson, 2011; Broberg & Hagström, 2012; Killén, 2012). Det er sentralt at barnehagelærerne har god kunnskap om normalutvikling for å forstå og fange opp tegn på skjevutvikling hos barna eller i relasjonene mellom barn og foreldre. Det forutsetter at barnehagen kommer tidlig inn i relasjon til foreldrene, slik at de sammen kan undre seg over endringer hos barna og snakke om foreldrenes og barnas behov for støtte. Dette danner grunnlaget for det videre samarbeidet med foreldrene gjennom ulike faser (Johannessen og Mikkelsen, 2015). I denne prosessen er det vesentlig at barnehagen også vurderer når det er behov for hjelp og støtte fra andre instanser.

I 2010 ble det derfor formalisert et samarbeid med barneverntjenesten i kommunen. Samarbeidet blir fra alle parter sett på som en gjensidig berikelse. Det er nyttig at de ansatte i barnehagene blir godt kjent med barneverntjenesten og hvordan de arbeider. Det gir gode muligheter for at barnehagen kan konsultere barnevernet underveis i en undringsfase, for å få råd om hvordan barnehagen kan arbeide videre med foreldrene. I tillegg er det viktig at barnehagene vet om sitt ansvar for å kunne melde sin bekymring til barnevernet, jf. barnehageloven § 22. På samme måte er det nyttig for barnevernet å bli godt kjent med hvilke utfordringer barnehagene står i, fra de små til de litt større utfordringer. Dette kan bidra til at barnehagen og barnevernet kan videreutvikle seg som samarbeidspartnere rundt barn og foreldre som har behov for deres hjelp. I tillegg er også PPT ofte en samarbeidspartner i disse sakene. Behovet for tverrfaglig samarbeid rundt sårbare barn og familier er en forutsetning for å gi barna gode utviklingsbetingelser. Videreutdanningen er nå implementert i kommunens handlingsprogram under området tidlig innsats (Handlingsprogram for Bærum kommune, 2014–2017).

Kunnskap om
Tilknytningsteori som forståelsesramme
Utvikling av ulike tilknytningsmønstre- og kompletterende tilknytningsrelasjoner gjennom førskolealderen
Hva omsorgssvikt er og ulike betingelser som kan bidra til omsorgssvikt
Omsorgssvikt og nevrobiologi
Sårbare barn/risikogrupper; barn av psykisk syke, barn som er født med abstinens eller lever i familier med rusmiddelproblemer, fosterbarn og adopterte barn
Hvordan omsorgssvikt kommer til uttrykk hos barn
Overlevelsesstrategier hos voksne og barn- og påvirkning på barnets kognitive, emosjonelle, sosiale og atferdsmessige utvikling
Arbeid med foreldre på bekymringsstadiet og i risiko- og omsorgssviktsituasjoner
Ferdigheter for å kunne:
identifisere utsatte barn med tegn på omsorgssvikt
observere signaler på omsorgssvikt hos barn
iverksette relevante tiltak for barnet i barnehagen
iverksette arbeid med foreldre på bekymringsstadiet og i omsorgssviktsituasjoner
iverksette formalisert samarbeid med barneverntjenesten i kommunen i aktuelle situasjoner
Generell kompetanse:
kunne reflektere kritisk over egne holdninger vedrørende forskjellige normer om oppdragelse
kunne vurdere ulike alternative løsninger i samråd med foreldre
kunne bidra til samarbeid i konfliktfylte situasjoner
kunne samarbeide på tvers av profesjons- og etatsgrenser

* Studieplan for «Små barn i risiko», HIOA, 2014–2015.

Studentene ikke har kjent godt nok til hvilke hjelpeinstanser som kan bistå barn og foreldre, og med hva.

Mål for videreutdanningen

I samarbeid med HiOA er det utviklet mål for kunnskaper og ferdigheter som studentene skal tilegne seg i løpet av videreutdanningen:

Metode

For å kartlegge studentenes bakgrunnskunnskap og arbeidserfaring og for å evaluere barnehagelærernes erfaringer med tverrfaglig samhandling, anvendes et spørreskjema før oppstart og når videreutdanningen er fullført. Spørreskjemaet er utviklet av Karin Lundén (2004) og er anvendt i hennes doktorgradsarbeid med tittel: «Att identifera omsorgssvikt hos förskolebarn». Skjemaet er oversatt til norsk i samarbeid med Karin Lundén og Kari Killén, for anvendelse i evaluering av opplæringen i Bærum kommune. Totalt har 149 barnehagelærere fra til sammen 54 barnehager startet opp videreutdanningen i perioden 2007–2014. 129 deltakere har fullført videreutdanningen og levert inn spørreskjemaet. Det gir en svarprosent på 87. Spørreskjemaene er fylt ut ved felles samlinger med tilstedeværelse av prosjektleder. Alle skjemaer er anonymisert, og data er behandlet etter gjeldende retningslinjer fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Resultatene som presenteres i denne artikkelen, er på gruppenivå. Hensikten med dette er å få en oversikt over studentenes forkunnskaper og om det skjer endringer som kan fanges opp i spørreskjemaet i løpet av videreutdanningen. I evalueringen fokuseres det på barnehagelærernes vurdering av effekten av videreutdanningen, og om den fører til endringer i deres praksis knyttet til barn i risiko. I tillegg til bruk av spørreskjema skrives det prosessnotat etter veiledningsgruppene. På denne måten kan gruppelederne følge med på deltakernes utvikling og refleksjoner i opplæringen, samt gruppens utvikling (Killén, 2012).

Resultater og diskusjon

Informasjon om deltakernes bakgrunn og arbeidserfaring

Ved oppstart i videreutdanningen kartlegges bakgrunnsinformasjon om deltakerne. Det omhandler deres utdanning, hvor lenge de har arbeidet som barnehagelærer, om de har arbeidet i flere barnehager og flere avdelinger, eller om de

har mest arbeidserfaring fra samme barnehage. Studentenes erfaringer med tverrfaglig samarbeid blir også kartlagt (Lundén, 2004, 2010). Informasjon om studentene presenteres i tabell 1.

Tabell 1: Bakgrunnsinformasjon om kursdeltakerne

Bakgrunnsinformasjon om kursdeltakerne ved oppstart av videreutdanningen	Antall: 149
Utdanning	Førskolelærer/ barnehagelærer 97 % (144)
Arbeidserfaring	
– 0–5 år	41 % (61)
– 5 år eller mer	59 % (88)
Erfaring fra den aktuelle barnehage	
– 0–5 år	61 % (91)
– 5 år eller mer	39 % (58)

* En del deltakere har benyttet muligheten til å krysse av på mer enn ett svaralternativ.

Målgruppen for denne videreutdanning er barnehagelærere som arbeider i barnehager i Bærum kommune. Enkelte deltakere har hatt annen relevant bachelorutdanning med ferdypning i aktuell aldersgruppe, eller lengre utdanninger fra universitet. Disse utgjør 3 prosent av utvalget. Tilbudet om videreutdanning gis til alle kommunale og private barnehager i kommunen. Det har vært en god blanding av barnehagelærere fra både private og kommunale barnehager i alle grupper. Studentene er satt sammen i veiledningsgrupper der variasjon i geografisk område, barnehagestørrelse og ulik drift har vært en grunnleggende tanke. Hensikten med dette er å skape gode forhold for erfaringsutveksling mellom studentene.

Det er variasjon i studentenes arbeidserfaring. Et flertall, 59 prosent av studentene, har mer enn 5 års arbeidserfaring. I denne gruppen har 41 prosent av studentene mer enn 10 års arbeidserfaring. Samtidig kommer det frem at et flertall, 61 prosent av studentene, har arbeidet mindre enn 5 år i samme barnehage. Det viser at det er mange deltakere som har lang erfaring fra arbeid i barnehage, men at et flertall har relativt kort arbeidserfaring fra sin nåværende arbeidsplass.

Økt kunnskap og arbeidet i veiledningsgruppene har endret deres praksis.

I veiledningsgruppene blir studentene spurt om hvorfor de ønsket å ta videreutdanningen. Et flertall sier at videreutdanningen var et faglig påfyll de savnet i sin jobb og som var motiverende for sitt videre arbeid i barnehagen. En del av dem som hadde kort arbeidserfaring, ga uttrykk for at tilbud om videreutdanning om sårbare barn var avgjørende for at de tok jobben i den barnehagen. I Bærum kommune er det behov for flere barnehagelærere, og det er stor konkurranse med de nærliggende kommuner om kvalifiserte søkere. Kommunens tilbud om videreutdanning trekkes frem hos flere deltakere som en sentral faktor for videre faglig fordypning.

Deltakernes forkunnskap om «utsatte barn»

Spørreskjemaet kartlegger om deltakerne har fått noen utdanning om «utsatte barn». Flertallet, 72 % av studentene, oppgir at de har hatt om temaet «utsatte barn» i sin grunnutdanning. En større gruppe har også hatt om temaet i enkelte studiedager. En mindre gruppe oppgir at de har hatt flere studiedager om temaet, og det er også en mindre gruppe som oppgir at de ikke har hatt noe om «utsatte barn» i sin grunnutdanning (Tabell 2).

Tabell 2: Studentenes bakgrunnskunnskap om «utsatte barn»

Kunnskap om «utsatte barn» i grunnutdanningen	Antall: 149
– Ja	72 % (107)
– Enkelte studiedager	34 % (50)
– Flere dager	15 % (23)
– Nei	13 % (20)

* En del deltakere har benyttet muligheten til å krysse av for mer enn ett svaralternativ

I refleksjon i veiledningsgruppene kommer det frem stor variasjon i deltakernes erfaringer med undervisning om temaet utsatte barn i sin grunnutdanning. De som har krysset av at de har hatt om det, gir uttrykk for at det var i lite omfang. Dette varierer noe, avhengig av hvor de har tatt sin grunnutdanning, men flertallet mener at det var for lite vektlagt. Noen har hatt enkelte forelesninger, noen har hatt enkelte studiedager, og noen har hatt pensum om temaet. Studentene som har krysset av at de har hatt om utsatte barn og familier over flere dager, har hatt dette som en del av en selvvalgt fordypning. Da har de også hatt noe pensum knyttet til dette. Flertallet av studentene gir uttrykk for at temaet ikke ble fulgt opp over tid, og at det var for lite tid til refleksjon og mulighet for å integrere stoffet i egen praksis.

Det kommer også frem variasjon i studentenes opplevelse av et reflekterende arbeidsmiljø i sin barnehage. Noen opplever et stabilt arbeidsmiljø der de har arbeidet sammen med de samme personene over tid, mens andre beskriver stor grad av utskifting av personale. De uttrykker alle at det tar tid å bygge opp et klima for refleksjon om hvordan de møter barn og foreldre som strever, og hvem de selv er i møte med sine kollegaer på jobb. De som har arbeidet sammen over lengre tid, uttrykker at det er en fordel og at det skaper et åpent klima der de ansatte kan utfordre og støtte hverandre. Deltakere som opplever stor grad av utskifting, gir uttrykk for at det meste av samarbeidstiden blir brukt til praktiske ting for å få arbeidet på avdelingen til å fungere. Det blir ikke nok tid og rom for refleksjon over egne holdninger i møte med barn og foreldre, noe mange uttrykker et sterkt ønske om i sin hverdag. Det er også et ledelsesansvar å skape tid og rom for refleksjon over egen praksis og holdninger i møte med barn og foreldre. For å skape et reflekterende miljø for personalet, er det nødvendig at ledelsen tar et tydelig ansvar og setter av tid til arbeid med

Tabell 3: Hjelpeinstanser som studentene har hatt kontakt med.

Hvem har du kontaktet?	Start: % (antall)	Slutt: % (antall)	Prosentvis økning
PPT	17 % (25)	19 % (25)	11 %
Tverrfaglig utvalg	5 % (8)	5 % (7)	0 %
Barnevernet	8 % (12)	11 % (14)	38 %
Helsestasjonen/BUP	2 % (3)	5 % (7)	50 %

De er blitt mer observante på signaler hos barn og foreldre og i samspillet mellom dem.

dette i personalgruppen. I disse endringsprosessene er de ansatte i stadig utvikling og det er derfor behov for å bruke tid sammen for å skape endringsprosesser.

Erfaring med tverrfaglig samarbeid Deltakernes erfaringer med tverrfaglig samarbeid blir også kartlagt i spørreskjemaet. De blir spurt om de har tatt kontakt med hjelpeapparatet fordi de er urolige for at barnet ikke får tilstrekkelig stimulering hjemme. Som tidligere nevnt er det ulikt antall deltakere ved start og etter endt videreutdanning. Ved oppstart av videreutdanningen svarer 30 prosent at de har gjort dette. Etter at videreutdanningen er gjennomført, svarer 38 prosent av deltakerne at de har tatt kontakt med hjelpeapparatet. Dette er en økning på 26 prosent i forhold til hva de rapporterte om ved oppstart av videreutdanningen. Dette forklarer også den prosentvise økningen som presenteres videre i artikkelen. I tabell 3 presenteres en oversikt over hvilke hjelpeinstanser studentene har tatt kontakt med. Studentene får også spørsmål om de har deltatt i diskusjon i sin barnehage som har ført frem til retningslinjer for hvor de skal ta kontakt angående utsatte barn. Ved oppstart svarer 54 prosent at de har deltatt i slike diskusjoner, og etter endt videreutdanning svarer 67 prosent at de har gjort dette. Det tilsvarer en økning på 24 prosent.

Økt kunnskap og fokus på forebyggende arbeid og tverrfaglig samarbeid i denne videreutdanningen kan bidra til å forklare endringene i praksis som fanges opp i spørreskjemaet. Barnehagelærerne har fått mer kunnskap om barns utvikling, om barn og foreldre i ulike risikosituasjoner og om hvordan de i barnehagen kan hjelpe og støtte barn og foreldre i sin hverdag. De er blitt bedre kjent med PPT og barneverntjenesten, og de har fått bedre kunnskap om hvor de kan ta kontakt når det er noe de begynner å bekymre seg for. PPT er en nær samarbeidspartner for barnehagene i deres hverdag. Det gjenspeiles også i studenters refleksjoner om hvem de ofte tar kontakt med når det er noe de undrer seg over ved barns utvikling. Et flertall uttrykker at det er enklere for dem å snakke med foreldre når de i barnehagen har behov for veiledning fra PPT om barnets utvikling, enn det kan være å ta kontakt med andre

instanser. Det oppleves som mindre urovekkende å kontakte PPT enn andre instanser. Det kommer også frem i veiledningsgruppene at studentene ikke har kjent godt nok til hvilke hjelpeinstanser som kan bistå barn og foreldre, og med hva. Vektlegging av hvem som kan tilby hvilken hjelp og hvordan de ulike hjelpeinstanser kan samarbeide i ulike faser, kan bidra til å forklare den endring som vises i kartleggingsskjemaet.

Etter fullført videreutdanning er det flere som tar kontakt med barneverntjenesten og med helsestasjonen og BUP. Studentene gir uttrykk for at videreutdanningen har hjulpet dem til å se barnets utfordringer og å gi dem faglig tyngde i sine vurderinger av hvor barn og foreldre kan få hjelp. Det kan bidra til at studentene tar opp undringer med foreldre på et tidligere tidspunkt, og at de kan støtte barn og foreldre i å få hjelp fra rett hjelpeinstans.

Statistikk fra barneverntjenesten i kommunen i perioden 2010–2014, viser en markant økning av antall meldinger fra barnehagene. I 2010 var det 4 meldinger fra barnehagene, mens det i 2014 var 44 (Statistikk fra barneverntjenesten, Bærum kommune 2014). Det viser også at det tverretatlige samhandlingen i videreutdanningen bidrar til at barnehagelærerne fanger opp bekymringer for barn og familier i risiko, og at de gjør noe med sine bekymringer. Studentene vet mer om hva barnevernet arbeider med og hvilke tiltak som kan iverksettes overfor barn og foreldre i ulike faser. Det kan resultere i at de også vet mer om hva de skal gjøre når de får en bekymring, og at flere barn blir fanget opp på et tidlig tidspunkt.

Avslutning

Det er en utviklingsprosess å forholde seg til temaet sårbare barn og deres foreldre i barnehagen. Studentene i denne videreutdanningen uttrykker at økt kunnskap og arbeidet i veiledningsgruppene har endret deres praksis. De er blitt mer observante på signaler hos barn og foreldre og i samspillet mellom dem. Dette setter de i sammenheng med økt kunnskap fra temaene i videreutdanningen. Mange uttrykker at de er blitt tryggere i sin rolle som barnehagelærer, og at de ser og forstår barn og foreldres strev på andre måter enn tidligere. Flertallet gir uttrykk for at de tar

kontakt med foreldrene for å drøfte sine undringer med dem på et tidligere tidspunkt. De har gått bort fra en «vente og se» -holdning. Studentene har fått økt sine erfaringer med tverrfaglig samarbeid i kommunen og vet hvem de kan ta kontakt med når de undrer seg over et barn. Dette bidrar til økt trygghet i studentenes faglige autoritet, noe som er viktig for å komme tidligere inn i arbeidet med sårbare barn og foreldre.



REFERANSER

- BRANDTZÆG, I., TORSTEINSON, S. & ØIESTAD, G.** (2013). *Se barnet innenfra. Hvordan jobbe med tilknytning i barnehagen*. Oslo: Kommuneforlaget.
- BROBERG, M., HAGSTRÖM, B., BROBERG, A. & HAGSTRÖM, B.** (2014). *Tilknytning i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- BÆRUM KOMMUNE.** Handlingsprogram for 2014–2017.
- BÆRUM KOMMUNE.** Statistikk for barneverntjenesten i perioden 2010–2014.
- INGEBERG, P.** (red.) (2013). *«Barnehageloven og forskrifter. Med forarbeid og kommentarer*. Oslo: Pedlex Norsk skoleinformasjon
- JOHANNESSEN, C.U. & MIKKELSEN, E.** (2015). *Relasjonsbygging i barnehagen. Utvikling av samhandlingskompetanse mellom barnehage, barnevern og foreldre*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- JOHANNESSEN, C.U.** (2008). Kompetansehevingsprosjekt for barnehager. *Spesialpedagogikk* nr. 4, s. 16–21.
- KILLÉN, K.** (2012). *Profesjonell utvikling og faglig veiledning. Et fellesfaglig perspektiv* 4. utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- KILLÉN, K.** (2009). *Sveket 1. Barn i risiko og omsorgssviktsituasjoner*. Oslo: Kommuneforlaget.
- LUNDEN, K.** (2010). *Att identifiera omsorgssvikt hos förskolebarn*. Stiftelsen Allmänna barnhuset, nr. 5.
- LUNDÉN, K.** (2004). *Att identifiera omsorgssvikt hos förskolebarn*. Göteborg: Psykologiske institusjonen, Göteborgs Universitet.
- VALVIK, A.C.** (2012). *Kompetanseløft – til barns beste. En studie av et veiledningstiltak i lys av Etienne Wengers sosiokulturelle læringsperspektiv*. Avdeling for lærerutdanning, Høgskolen i Østfold.
- VATNE, V.** (2011). *Ikke bare se meg. Barnehageansattes kompetanse til å håndtere en bekymring for barnets omsorgssituasjon*. Masteroppgave. Institutt for spesialpedagogikk. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. UiO

«Det er nå godt at hun bryr seg»

Elever med AD/HD og deres opplevelse av relasjon til kontaktlærer

Denne artikkelen bygger på en intervjustudie av tre elever med AD/HD om hvordan de opplever skolehverdagen og relasjonen til kontaktlæreren sin.



Ann-Kristin Skjervold arbeider som pedagogisk-psykologisk rådgiver i PP-tjenesten i Værnes

I Norge har vi en skole for alle. Fellesskolen har som mål å bygge på og ivareta mangfoldet i elevenes bakgrunn og forutsetning (LK 06). Dette gjelder alle. Forskning viser at læringsmiljøet har stor betydning for elevers trivsel på skolen. Professor John Hattie fant i sin studie at kommunikasjon og interaksjon mellom lærer og elev er den aller viktigste faktoren for et godt læringsmiljø (Hattie, 2009). Det viser seg at de elever som har en god relasjon til læreren, viser mindre problematferd (Nordahl, 2000). Nettopp dette ønsket jeg å se nærmere på da jeg skulle velge tema til min masteroppgave. Jeg ville høre elevens stemme om hva hun eller han trenger for å ha det bra på skolen, siden dette er et sted man tilbringer store deler av dagen i mange år. Oppgaven måtte begrenses og de to temaene jeg valgte å fokusere på, var relasjon mellom elev og lærer og elever med AD/HD. Grunnen til at jeg valgte disse to områdene er at en god relasjon mellom lærer og elev viser seg å være en av de viktigste faktorene for at en elev har det bra på skolen. I tillegg blir stadig flere barn og unge diagnostisert med AD/HD samt at mange viser lignende symptomer, slik at dette også er et aktuelt tema. Med god tilpasset opplæring tror jeg det er fullt mulig å håndtere mange av disse elevene uten spesialundervisning.

AD/HD

AD/HD betraktes som en medfødt, nevrologisk betinget forstyrrelse som innebærer ubalanse i hjernen forårsaket av lavt dopaminnivå (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005). Dopamin er et stoff som viser seg å spille en rolle for blant annet hukommelse, oppmerksomhet og læring (Barkley, 1990). Primærsymptom er impulsivitet, hyperaktivitet og oppmerksomhetsvansker (DSM-IV, 1994). Det har til alle tider vært personer med lidelsen AD/HD, selv om betegnelsen og innhold i diagnosen har vært ulik (Zeiner, 2004).

Senere års forskning har vist at AD/HD kjennetegnes av årsaksfaktorer som arvelighet og ubalanse i hjernens kjemi, noe som har gjort det aktuelt å benytte medikamentell behandling av barn og unge med denne diagnosen (Rønhovde, 2004). Det hjelper likevel ikke kun med medisiner i en verden av uorden. En kombinasjon av ulike tiltak, slik som medikamentell behandling, informasjon, atferdsterapi, familieveiledning og tilrettelegging av opplæringen vil antagelig være mest effektivt (Øgrim & Gjærum, 2002).

Mange av elevene som har AD/HD, vil ha andre forutsetninger for å mestre skolehverdagen enn sine medelever, siden de ofte har oppmerksomhetsvansker, er hyperaktive og impulsive (Rønhovde, 2004). Flere forskere (Rønhovde, 2004; Øgrim & Gjærum, 2002) legger vekt på at disse elevene trenger en strukturert og stabil skolehverdag. Rønhovde (2004) nevner fire forhold man bør ta hensyn til i skolen; tid, sted, personer og aktivitet. Eleven må vite



Å oppleve mestring på et område, kan være med å motivere til å prøve nye utfordringer på andre områder

Magnus opplever at han får mulighet til mestring innenfor klassens rammer..

når ting skjer, han må vite hvor det skal skje, hvem det er sammen med og til slutt hva som skal skje. Kontaktlærer vil i en slik sammenheng være en person som kan skape trygghet hos eleven.

Relasjon mellom lærer og elev

Betydningen av å ha en god relasjon mellom lærer og elev vektlegges av flere forskere (Ogden, 2002; Overland, 2007; Nordahl, 2002). I en undersøkelse gjort av Sørli & Nordahl (1998) blir dette bekreftet ved at elevene sier de blir motiverte og inspirerte av lærere som respekterer dem og som legger vekt på å ha et positivt forhold til dem. Opplæringsloven § 8-2 sier at hver enkelt elev skal være knyttet til en lærer, betegnet som kontaktlærer. Kontaktlærers funksjon er å sikre et godt samarbeid mellom lærer og elev, følge opp og tilrettelegge for tilpasset undervisning (Halland, 2005). Kontaktlærerens oppgave overfor elevene blir dermed meget viktig. For å skape trivsel og trygghet i skolesituasjonen er det nødvendig at kontaktlæreren bygger gode relasjoner mellom seg og elevene. Dette er spesielt viktig overfor de elevene som uten tilstrekkelig tilrettelegging kan falle utenom både det sosiale felleskapet og det faglige miljøet (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Selve begrepet relasjon handler om hvilke innstillinger eller oppfatninger ulike mennesker har til hverandre, og hva de betyr for hverandre. Videre vil relasjoner være påvirket av oppfatningene andre har av deg og hvordan de forholder seg til deg. Å kunne kommunisere, være et menneske og samhandle med andre kan sies å være kjernen i en god relasjon. For at en lærer skal oppnå gode relasjoner til sine elever, må man altså tillate seg å være menneske og legge noen av de rollene man spiller til side (Nordahl, 2002).

Relasjoner kan være symmetriske og asymmetriske. I et samspill mellom voksen og barn betraktes relasjonen som asymmetrisk, da et barn ikke er i stand til å ta ansvar for kvaliteten av deres relasjoner til en voksen (Juul & Jensen, 2003). Videre hevder Juul og Jensen (2003) at det sentrale element i en relasjon mellom barn og voksen er den voksnes vilje og evne til å ta ansvar for relasjonens kvalitet, også når det oppstår vanskeligheter. Selv om elev-lærer-relasjonen er asymmetrisk, betyr ikke det at relasjonen ikke

er likeverdig. Begge parter synspunkter, følelser og opplevelse må høres, og gjensidighet er sentralt (Juul & Jensen, 2003).

Enhvers selvoppfatning påvirkes og utvikles i interaksjon med andre, noe som fremheves innenfor symbolsk interaksjonisme (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Sosial interaksjonisme handler om at vår oppfatning av oss selv dannes indirekte gjennom persepsjon av andres oppfatning av oss (Mead, 1962). I en skolesammenheng vil altså elevene stadig bli vurdert av både lærere og medelever, som igjen er med å påvirke deres selvoppfatning. Barn og unge tilbringer stadig mer tid i pedagogiske institusjoner, og ut ifra dette vil relasjon til lærer være et vesentlig grunnlag for elevers handlinger i skolen (Overland, 2007).

Kvaliteten på elev-lærer -relasjonen er ifølge Nordahl (2000) avgjørende for hvordan elevene vurderer undervisningen. Elever som har utviklet en god relasjon til læreren, vurderer undervisningen som engasjerende og variert. Det viser seg også at elever som opplever at læreren bryr seg om dem, har en mer positiv innstilling til skolen enn de elevene som ikke opplever et slikt forhold til sin lærer. Det kan også se ut som at det er en sterk sammenheng mellom de relasjonelle forholdene på skolen og typen og omfang av problematferd. Lærere som har en god relasjon til elevene, der elevene opplever å bli satt pris på og verdsatt, ser ut til å oppleve mindre atferdsproblemer enn lærere som ikke har en slik relasjon (Sørli & Nordahl, 1998). Alt dette peker i retning av at lærere bør vektlegge det å etablere gode og positive relasjoner til sine elever, også de elevene som kan være ekstra krevende og utfordrende. Men hva er det da som kjennetegner gode relasjoner?

Sørli og Nordahl (1998) hevder at tillit er en vesentlig del av relasjonen mellom lærer og elev. Om relasjonen er preget av mangel på tillit, vil man med stor sannsynlighet ikke kunne oppleve seg som verdsatt og utvikle et nært forhold til denne personen. Tillit er noe som må opparbeides over tid, det er ikke noe man får på grunnlag av kunnskap eller posisjon. Det er altså ikke slik at en lærer automatisk får tillit fra elevene kun fordi hun er lærer (Overland, 2007). Læreren må opparbeide seg tillit ved blant annet å være lyttende, holde avtaler, være forutsigbar og troverdig, imøtekomme sentrale behov hos eleven og

være positivt innstilt til elevene (Nordahl mfl., 2005). Tillit er komplisert å oppnå, men svært enkelt å ødelegge. Ved at læreren svikter eleven, for eksempel uttaler seg negativt om han eller henne, vil tillitsforholdet være svekket. Ved hendelser som virker ødeleggende på tillitsforholdet, må læreren uttrykke at hun forstår at det var uheldig og samtidig be om unnskyldning (Ibid., 2005).

Metode

Dataene som fremstilles her, er fra en masteroppgave som ble ferdigstilt våren 2008 (Håkenstad, 2008). Hensikten var å undersøke elevens opplevelse av relasjonen med kontaktlærer. Forskningen i studien er basert på intervjuer av tre informanter som har diagnosen AD/HD. Det var svært vanskelig å rekruttere informanter og i all hovedsak var det kontaktlærerne som sa nei til forespørselen. Det kan derfor tenkes at det er de kontaktlærerne som opplever at de har god kontakt med elevene, som takket ja til å bli med. Disse er derfor muligens ikke representative for kontaktlærere generelt og resultatene kan derfor ikke generaliseres. Da hensikten med studien var å gå i dybden i den enkeltes historie og ikke generalisere resultatene, var det naturlig for meg å velge en kvalitativ forskningsmetode som intervju. Mine tre informanter har fått navnene Øyvind, Erik og Magnus. Alle har diagnosen AD/HD, er elever på 10. trinn og går på sin nærscole. Ingen går på samme skole, men Øyvind og Magnus går på skole i samme kommune.

Resultater

Formålet med denne undersøkelsen var å få kunnskap om hvordan eleven opplever relasjonen til kontaktlærer og hva som skal til for å opparbeide en god relasjon. Alle elevene opplevde at det å bli sett både faglig og sosialt var en viktig faktor for en god skolehverdag. De tre guttene opplevde alle at deres kontaktlærer oppmuntret dem til å jobbe faglig.

Øyvind sier:

(...) jaa det var når a Maren-Sofie var her, da hadde vi (...) var samfunnsfag tror jeg, så da var a der bare for at jeg var inne der. Bare for å prøve igjen da vettu. Fikk jeg nå hjelp. Hun får meg til å prøve å gjøre oppgaver da vettu, det gidd ikke andre lærere. (...) Jada, får det nå til noen ganger, og da føles det nå godt å ha klart noe.

Erik sier:

(...) nja, hun maser i hvert fall på det, også får a meg til å prøve da, ikke alle som orke å mase til jeg prøver eller. (...) Neeei, er nå godt at hun bryr seg, også si a positive ting når jeg klarer det, det er bra, sjelden andre lærere gjør det. Blir glad for det, for da veit jeg at jeg kan noe.

Magnus sier:

(...) han liksom, jeg vet ikke om han er engasjert eller om han prøver å virke engasjert, men altså ja, han er engasjert i det jeg sier og prøver liksom å få med meg på ting og da, og sier ting for å få meg til å tenke litt sjøl og sånn, sånn at jeg da føler at jeg er flink og kan noe.

I teorien om forventning om mestring (Bandura, 1986) er en av kildene til mestringserfaringer verbal overtalelse som brukes for å få elever til å tro at de kan mestre ulike oppgaver som de i utgangspunktet ikke tror at de kan selv. Alle disse tre guttene uttrykker at de opplever at læreren ser dem faglig ved at de tar seg tid til å motivere og prøve å overtale guttene til å komme i gang med ulike oppgaver. Når de først prøver, mestrer de ofte oppgavene, noe som gir dem mestringsopplevelse. To av guttene legger vekt på at det kun er kontaktlærer som tar seg denne tiden.

Opplevelsen av å bli sett faglig handler også om organisering av undervisningen. Lærere har et ansvar for organisering av undervisningen slik at alle elevene får den opplæringen de trenger og samtidig føler seg som en del av et sosialt fellesskap (Halland, 2005; Nordahl, 2002). To av guttene forteller at de blir tatt ut av klassekonteksten for å kunne konsentrere seg bedre.

Øyvind sier:

(...) det er bedre enn å være i klassen (...) jeg får mer ut av det. Lettere å konsentrere seg også får jeg gjøre noe som passer meg bedre (...) Det er nå bra jeg får til noe på gruppa da. Noen ganger blir jeg nervøs av å må gjøre ting i klassen og. (...) Jeg kan jo ikke like mye, bedre på gruppa slik og.

Erik sier:

Jeg er oftest alene, i matte, engelsk og norsk og noen andre fag. (...) Mye enklere å konsentrere seg (...) det blir litt mer bråk i klasserommet. Dessuten får jeg oppgaver jeg kan klare, for klare ikke alt like bra som alle i klassa.

Magnus blir ikke tatt ut av klassen, men også han uttaler seg om organiseringen av undervisningen:

(...) han så jo sikkert etter hvert at jeg hadde litt potensial liksom sånn da, utfordre seg sjøl og sånn da (...) jeg tror ikke at han setter opp grupper og sånn, altså jeg tror ikke han gjør det helt sånn random, altså tilfeldig, jeg tror han ser på forskjellige ting. Jeg har liksom mine sterke sider, også er det noen andre som har sterke sider også. Jeg har veldig flink lærer. (...) Altså vi bytter jo plasser innimellom ikke sant, jeg har liksom hatt plass helt sia jeg begynte her liksom, ved døra der (...) så kan jeg sitte langt fram så jeg får sett på tavla og konsentrert meg og sånn. Alt blir liksom lagt til rette da.

Øyvind og Erik opplever at de konsentrerer seg bedre på en gruppe enn i klassekonteksten, da de på en gruppe antagelig vil oppleve mestring og tilpasset opplæring. Dette kan være med å gi dem mestringserfaringer som igjen kan bli en kilde til økt forventning om mestring og styrket selvpoppfatning. Et klassemiljø bør ikke være preget av sosial sammenligning, men heller av individuelle mål der elevene sammenligner seg med sine egne tidligere prestasjoner (Bandura, 1994). Erik og Øyvind uttrykker at de ikke mestrer de samme oppgavene som resten av klassen og opplever seg som svakere enn med elevene. Ved å være på gruppe kan man anta at de to guttene opplever mestring, samtidig som de unngår sosial sammenligning i klassekonteksten. Øyvind forteller at han noen ganger blir nervøs av å gjøre ting i klassen, fordi han ikke er like flink som resten. Dette kan ses i lys av fysiologiske og emosjonelle reaksjoner, der elever med lav forventning om mestring bruker mer energi på å forsvare seg enn å fokusere på oppgaven. Slik opplever de sjeldnere mestring. Ved at Øyvind da får være på gruppe, opplever han at læreren ser hans behov.

Magnus opplever at han får mulighet til mestring innenfor klassens rammer, da hans kontaktlærer virkelig prøver å tilpasse oppgavene etter elevenes evner og forutsetninger. Læreren ser elevenes sterke sider og bruker disse til å skape mestringsopplevelser. Ifølge Bandura (1997) er en organisering av klassen der elevene kan hjelpe hverandre, en god form for organisering med tanke på elevenes opplevelse av mestring og faglige prestasjoner. Magnus opplever også at læreren ser han ved at han får sitte langt fremme for å kunne konsentrere seg, og en kan tydelig se at eleven opplever å bli sett faglig.

Opplevelsen av å bli sett faglig vil også komme til uttrykk gjennom hvordan læreren tilpasser undervisningen til den enkelte. Alle de tre guttene forteller om hvordan de på ulikt vis opplever dette. Øyvind forteller at han er utplassert på verksted en gang i uka:

Når jeg var på skolen hele tida så var det ikke noe artig, det var jo bare tull, hver dag og satt i timen hele tida, det gikk ikke, kan jo ikke noe fag eller så. (...) Er fornøyd nå, for da får jeg gjøre noe jeg liker og syns jeg får til. (...) Jeg har aldri gjort noe riktig så når det gjelder dette skolegreia, så greit å gjør noe en kan, jeg føler at jeg å duger til noe. (...) Det er Maren-Sofie som har ordnet dette.

I følge LK06 er ikke læringsarenaen ensbetydende med skolen. Opplæringen kan også foregå utenfor skolen i lokal-samfunnet. Øyvind sier at han aldri har gjort noe riktig når det gjelder skolen og at han ikke kan noe fag, men opplever det å få være utplassert en gang i uka som bra. Han sier at dette er noe han mestrer og liker å gjøre. Ved at kontaktlærer har ordnet dette for han opplever han at hun ser hans faglige behov og tilpasser opplæring etter hans evner og forutsetninger. Å oppleve mestring på et område kan være med å motivere til å prøve nye utfordringer på andre områder (Ekeberg & Holmberg, 2004).

Å bli sett sosialt Alle de tre elevene opplever at kontaktlæreren bryr seg om hvordan de har det på skolen og opplever det som viktig for skolehverdagen.

Magnus sier:

I starten var det veldig mye hvordan jeg har det på skolen og sånn ikke sant, for det var jo veldig viktig for læreren min ikke sant. (...) Jeg tror det var viktig for meg, for jeg var jo ganske usikker. (...) Ja jeg tror Lars er opptatt av at jeg trives på skolen.

Erik sier:

Hun pleier å komme bort å spørre om ting og sånn, hvordan jeg har det, hun liker ikke kompisene mine og maser om dem, jeg skjønner jo at hun ikke liker dem. (...) føles nesten sånn som mamma. (...) Det er jo fint at noen bryr seg da.

Øyvind sier:

(...) at a er opptatt av at jeg har det bra på skolen. Hun spør jo hele tida om jeg møter henne i friminuttene, spør om jeg har det bra. (...) Jeg syns jo det er godt at a bryr seg da, vært kjedelig hvis ingen hadde gjort det.

... lærer fokuserer på elevenes sterke sider og benytter dette i undervisningssituasjonen slik at eleven opplever seg som sett.

Uttalelsene til de tre guttene viser at de opplever at kontaktlærerne bryr seg, ved at læreren oppsøker elevene og viser interesse for hvordan de har det. Dette tyder absolutt på at de tre guttene opplever å bli sett, ikke bare faglig, men også sosialt, noe både Nordahl (2002) og Berg (2005) hevder er viktig for å skape gode relasjoner. Elevens opplevelse av å bli sett og å skape en positiv relasjon til kontaktlærer har betydning for trivsel og atferd (Nordahl, 2000), da elever som vurderer relasjonen som god, ofte viser mindre atferdsvansker (Nordahl, 2002). Den ene eleven forteller hvordan kontaktlæreren brydde seg i starten av skoleåret, da han selv følte seg usikker. Ved å bli sett av kontaktlæreren opplevde han seg som betydningsfull og verdsett, noe som er viktig for å føle tilhørighet (Lund, 2005). Øyvind og Erik uttrykker klart at det kun er kontaktlærer som er opptatt av hvordan de har det på skolen. De tre kontaktlærerne finner tid til å bry seg om elevene, og de ser hver enkelt elev, noe alle guttene opplever som trygt i skolehverdagen. Alle de tre guttene opplever at kontaktlærerne er opptatt av hvordan de har det på fritida.

Magnus sier:

Han er ganske interessant i musikk han og, så det snakker vi i hvert fall om. (...) Det hender han kommer og snakker med meg og.

Erik sier:

Vi snakker noen ganger om trening. (...) Så kommer hun bort og spør om ting og sånn, om hva jeg har gjort og. (...) Jeg går bort noen ganger hvis hun har inspeksjon. (...) Hun forteller om ting hun har gjort, litt begge deler hvem som begynner å snakke.

Øyvind sier:

Nei det går jo ikke bare i skole, det er jo mye på fritida og hun maser jo så fryktelig. (...) Om hva jeg har gjort i helga. (...) Og hun forteller hva hun gjør.

Elevene opplever å bli sett sosialt ved at kontaktlærerne viser interesse for det elevene driver med også utenfor skolen (Nordahl, 2002). Å vise interesse er en del av en anerkjennende kommunikasjon (Schibbye, 1988). Kontaktlærerne snakker med elevene om deres interesser og viser at de er iblant elevene og at de er interessert i dem. Det er ikke bare elevene som tar initiativ til samtale, også kontaktlærer henvender seg til elevene, noe som viser at

læreren verdsetter elevene ved at de virkelig ønsker å lytte. Dette vil være med på å skape en god relasjon der elevene opplever å bli sett (Nordahl mfl., 2005).

Alle de tre guttene opplever også at kontaktlærer respekterer og anerkjenner dem for at de har diagnosen AD/HD. Erik sier:

Det føles nå som at ingen respekterer meg, kontaktlæreren gjør det jo da tror jeg. (...) Jeg får skylda uansett hva som skjer. (...) Mulig at jeg kanskje fortjener det fordi jeg har jo gjort ganske mye som kan gjøre at jeg får skylda, men det er ikke alltid jeg har gjort det. (...) I klassen bråker jeg ofte fordi jeg syns det er kjedelig, burde vært mer interessant.

Magnus sier:

(...) det var en del sånn på gamle skolen min da, også var de veldig lite flinke til å respektere meg, mens altså jeg tror ikke det er noe sånn i den klassen her liksom. Jeg har mine meninger og mine behov og det tror jeg folk respekterer. (...) Jeg tror det kan være fordi Lars er så flink til å ta med alle (...) han er veldig sånn nøytral og veldig for at alle skal bli behandlet likt og sånn da uansett hvordan du er og hva du gjør (...) han prøver å forstå alle.

Øyvind sier:

Det er bare kontaktlæreren som respekterer at jeg har AD/HD. (...) de andre drit nå i det, de gjør meg bare sintere. (...) Jeg føler at de ikke tar at jeg har problemer på alvor liksom. (...) Det er jo alltid jeg som gjør feil, jeg får skylda uansett, de forstår meg ikke. (...) Da pleier jeg å gå til kontaktlæreren, for når jeg kommer til hun tror hun at jeg har gjort det riktige, hun hører på meg og prøve å forstå (...) hun prøver å løse det på en ordentlig måte da og da føler jeg har, ja dette vil hun bry seg om og da føler jeg meg brydd om.

Alle de tre guttene opplever at kontaktlæreren respekterer dem. Øyvind uttrykker tydelig at han opplever at det bare er kontaktlærer som respekterer at han har diagnosen AD/HD og at andre lærere ikke tar hensyn til dette. Å forstå og lytte er viktige faktorer i anerkjennende kommunikasjon (Schibbye, 1988). Å inneha empati innebærer å ikke vurdere, men å prøve å forstå hva som ligger bak handlingen (Kinge, 1999). Øyvind opplever at kontaktlærer lytter og prøver å forstå hans perspektiv på situasjonen. Å stemple elever med problematferd som bråkmakere er ikke uvanlig (Overland, 2007). Både Erik og Øyvind opplever

dette, ikke av kontaktlærer, men av andre lærere. Øyvind opplever i slike situasjoner at det er godt å ha en kontaktlærer som bryr seg. Magnus opplever seg respektert av kontaktlæreren, og han forteller at læreren engasjerer seg og prøver å forstå alle i klassen. I et inkluderende fellesskap der alle elevene opplever seg som likeverdige, er det nødvendig å se og respektere den enkelte elev (Lund, 2005).

Drøfting

Skolehistorien har beveget seg fra segregering mot inkludering, og i dag er det snakk om et inkluderende fellesskap for alle elever. Skolen skal ha rom for alle, heter det i den generelle delen av læreplanverket LK06. Det blir ut ifra dette nødvendig at opplæringen organiseres og tilrettelegges slik at alle elevene føler seg inkludert. Samtidig skal opplæringen tilpasses alle elevenes evner og forutsetninger (opplæringsloven § 1-2).

To av guttene i min studie forteller at de best konsentrerer seg når de blir tatt ut av klassekonteksten, da det blir for mange forstyrrelser i klassen. Et typisk trekk ved AD/HD er at elever med denne diagnosen lett blir forstyrret av ytre stimuli (Nordahl mfl., 2005). Kanskje er det da best at elevene får undervisning på grupperom slik at de kan konsentrere seg bedre og får oppgaver som gjør at de opplever mestring uten å sammenligne seg med medelevene. Begge disse elevene opplever jo nettopp det at de ikke mestrer det samme som resten av klassen og føler seg faglig svakere. Øyvind forteller at han kan bli nervøs av å måtte gjøre ting i klassen. Dette kan føre til at han bruker mer energi på å forsvare seg i en gitt situasjon istedenfor å fokusere på å utføre oppgaven (Bandura, 1986). Å bruke mye av energien på forsvarsmekanismer kan med stor sannsynlighet føre til at han opplever å mislykkes med en oppgave, som igjen vil påvirke hans forventning om mestring i en negativ retning. På gruppa opplever nok ikke Øyvind dette ettersom han opplever det som bedre å være på den.

Jeg kan ut ifra dette forstå at læreren tenker at undervisning utenfor klassekonteksten er det beste, og at eleven slik opplever at han blir sett faglig. Men hvordan blir da elevenes rett til å være en del av et sosialt fellesskap ivaretatt? Slik jeg ser det, har kontaktlærer et ansvar når det gjelder å tilrettelegge undervisningen slik at alle elever

har mulighet til å oppleve mestring og samtidig oppleve seg som en del av et fellesskap. Dette står også skrevet i Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Det kan se ut til at kontaktlæreren til den tredje eleven mestrer å tilpasse opplæringen innenfor klassens rammer, da Magnus tilbringer undervisningstiden i klassekonteksten. Denne gutten forteller om hvordan lærer fokuserer på elevenes sterke sider og benytter dette i undervisningssituasjonen slik at eleven opplever seg som sett. Læreren organiserer grupper hvor elever med ulike nivå blir satt sammen og slik kan benytte hverandres ressurser. En slik form for organisering av klassen kan være med å fremme forventning om mestring, da elevene kan oppleve mestring med hensyn til ulike oppgaver (Bandura, 1994).

Bandura hevder at lærere burde skape et klassemiljø som preges av individuelle mål uten sosial sammenligning. Det kan tyde på at klassen til de to elevene som blir tatt ut, preges av sosial sammenligning, da de begge uttrykker at de ikke kan like mye som resten av klassen og at de ikke mestrer samme oppgaver. Jeg mener at det blir en viktig oppgave for kontaktlærerne å finne en god løsning, som også ivaretar opplæringen til elevene med spesielle behov, slik som de med AD/HD. Samtidig må de oppleve seg som en del av klassens fellesskap. Lærerne bør strebe etter å tilpasse undervisningen slik at den bærer preg av sammenligning av egne prestasjoner og ikke med andre elever. Dette kan gjøres ved at elevene får ulike oppgaver tilpasset deres evner og forutsetninger, noe som er lovfestet i opplæringsloven § 1-2.

Organiseringen av klasseromsstrukturen kan også være nødvendig å tenke over for å skape et godt læringsmiljø der elevene opplever at deres faglige behov blir ivaretatt. Den ene kontaktlæreren organiserer klassen slik at hans elev med AD/HD kan sitte fremst i klassen for å få best mulig tilrettelagt læringsmiljø. Dette kan være en faktor som medfører at eleven ikke trenger å tas ut av klassen, og han vil da oppleve seg mer som en del av fellesskapet, i hvert fall i større grad enn de som konsekvent blir tatt ut. Samtidig vil denne eleven oppleve at læreren tar hensyn til hans behov og organiserer klassekonteksten på best mulig måte slik at han kan tilbringe opplæringen sammen med resten av klassen.

De tre guttene jeg har intervjuet, opplever at kontaktlærerne ser dem faglig. Alle kontaktlærerne tar seg tid til

å motivere elevene til å komme i gang med oppgaver, noe to av elevene opplever at kun kontaktlærer tar seg tid til. Det kan selvfølgelig være flere grunner til dette, en grunn kan være at de andre lærerne ikke kjenner elevene på samme måte som kontaktlærer gjør. Kanskje er det mange lærere som ikke tror det hjelper å ta seg litt ekstra tid for å motivere elevene til å komme i gang, nettopp fordi de aldri har prøvd. Ved at læreren viser en slik interesse og tro på at eleven kan mestre en bestemt oppgave, kan det være at eleven blir motivert av dette.

De tre guttene virker fornøyd med at kontaktlærer bruker verbal overtalelse, og alle sier at de stort sett mestrer oppgaven når de først prøver. Kanskje er noen av elevene redde for å prøve, nettopp fordi de har opplevd mange nederlag i skolesammenheng og trenger ekstra motivasjon for å tørre å prøve. Som tidligere nevnt er det viktig at man tenker nøye gjennom når og hvordan verbal overtalelse blir brukt, ettersom en slik form for motivasjon kan være med å svekke forholdet til den som prøver å overtale hvis forventningene blir urealistiske. Verbal overtalelse som virkemiddel bør kun benyttes i situasjoner der man vet at eleven har forutsetning for mestring, slik at eleven ikke opplever nederlag og kanskje føler at han/hun ikke lever opp til lærerens forventninger. Dette kan føre til at eleven får enda lavere forventning om mestring.

Den ene kontaktlæreren har ordnet et alternativt skoletilbud en gang i uka, noe eleven er svært fornøyd med. Han sier at han aldri har fått til noe på skolen, som jeg mener viser at han har lav forventning om å mestre skoleaktiviteter, som igjen svekker hans akademiske selvoppfatning. Han opplever det som veldig bra å kunne få være på et verksted ettersom dette er et felt han selv har positive mestringserfaringer fra. Dette viser at læreren ser elevens ressurser, som igjen fører til at eleven opplever seg sett. Jeg mener de funnene jeg har gjort, viser at elevene opplever å bli sett faglig av kontaktlærer og at en relasjon der man blir sett, kan være med å påvirke elevenes forventning om mestring og selvoppfatning i en positiv retning, ved å tilrettelegge opplæringen slik at de har mulighet til oppleve suksess.

Når det gjelder det å bli sett sosialt, dukket det opp flere interessante perspektiver, blant annet lærerens viktige

rolle med hensyn til det å ta seg tid å se hver enkelt elev. Dette kan som før nevnt igjen bidra til å utvikle en positiv holdning til skolen og minske problematferd. Et annet interessant spørsmål er hvordan det å oppleve anerkjennelse påvirker eleven.

Flere forskere (Berg, 2005; Lauvdal, 2004) hevder at det å oppleve å bli sett er et grunnleggende behov. Hvordan er det da for de elevene som ikke opplever å bli sett og anerkjent? I min studie er det to elever som uttrykker at det kun er kontaktlærer de opplever seg sett av. Både Erik og Øyvind forteller at de får skylda for ting som skjer på skolen, og Øyvind opplever at det bare er kontaktlæreren hans som ønsker å lytte og prøve å forstå hans opplevelse av situasjonen. Begge disse guttene uttrykker at det alltid er de som gjør feil, og Erik sier at han kanskje fortjener å få skylda. Men det er ingen som fortjener å få skylden for noe de ikke har gjort, uansett hva man tidligere har gjort. Å lytte, mener Schibbye (1988), er en av de viktigste væremåtene hos læreren ¹.

Gjennom at kontaktlæreren til Øyvind lytter og prøver å forstå han, vil han kunne oppleve anerkjennelse, som igjen er med å bekrefte hans opplevelsverden. Dette er viktig for å utvikle seg selv, da vi alle er avhengig av bekreftelse fra andre. Elever som ikke opplever anerkjennelse, vil kunne risikere å utvikle lav selvaktelse, som igjen kan føre til at de utvikler lav motivasjon og unngåelse av utfordringer (Forskningsnytt, 2004).

Fravær av stempling er et kjennetegn på en god relasjon (Overland, 2007). Det er nok lett for lærere å skylde på elever med atferdsvansker, for eksempel de med diagnosen AD/HD. Dette vil for elevene oppleves som urettferdig. Jeg vil si at i en slik situasjon vil det for lærerne være viktig å prøve å bli kjent med eleven, ikke bare sette merkelappen AD/HD på dem og tro at alle som har AD/HD er bråkmakere og fortjener kjeft. Slik jeg ser det, kan det virke som kontaktlærerne til disse tre guttene opplever mindre problematferd enn andre lærere, noe som kan komme av at kontaktlærerne har lært hele eleven å kjenne og anerkjenner han for den han er.

Ut fra empirien i min studie ser man at elevene opplever at kontaktlæreren er interessert i guttenes fritid og hvordan de har det på skolen. De ønsker å bli kjent med

eleven og slik opplever elevene seg verdsatt. I en relasjon der læreren ikke er i en slik posisjon til eleven, altså der eleven ikke opplever å bli sett og forstått, har ikke eleven noe å tape ved å la være å leve opp til lærerens forventninger. Motsatt er det hvis man har en relasjon preget av tillit, da er eleven i en slik situasjon at han kan risikere å miste denne personens tillit hvis han ikke forsøker å leve opp til forventningene. Læreren kan da ved hjelp av dette tillitsforholdet for eksempel komme til enighet med eleven og slik motivere han eller henne (Nordahl, 2002).

Å ikke oppleve seg som verdsatt og slik utvikle en negativ relasjon til lærer kan som nevnt føre til økt problematferd. Elever som opplever å ha en dårlig relasjon til lærerne, viser nemlig mer problematferd enn de som opplever å ha en positiv relasjon (Barkley, 1990; Sørli & Nordahl, 1998; Nordahl, 2000). Levine (2007) har i sin praksis møtt flere elever som har virket helt utilgjengelige, men som gjennom en positiv og trygg relasjon til lærer har utviklet seg i positiv retning. Klasseromsstudier (Moen, 2004; Fuglestad, 1993) viser at en god relasjon mellom lærer og elev er avgjørende for faglig og sosial utvikling og fremgang. Dette viser hvor viktig det er å ha gode relasjoner, der elevene opplever seg sett.

Øyvind forteller at han går til kontaktlærer når han havner i ubehagelige situasjoner med andre lærere, og der møter han en kontaktlærer som ønsker å lytte og tar på seg elevens briller og prøver å se situasjonen ut fra hans perspektiv. Å lytte handler om å prøve å forstå også det som blir sagt mellom linjene. Øyvind forteller også at kontaktlæreren alltid tror på han, hun viser aksept for han ved at hun ikke dømmer og vurderer hans opplevelse og lar han få ha sin egen oppfatning av situasjonen. Dette er noe de andre lærerne ikke gjør. Erik legger også vekt på at det bare er kontaktlærer som respekterer han for den han er. Å oppleve å bli anerkjent er viktig for utvikling av en selv og også for utvikling av en positiv holdning til læring (Bae, 1992).

Oppsummering og avsluttende kommentarer At relasjonen mellom lærer og elev viser seg som en så viktig faktor i skolesammenheng, viser hvor viktig det er å ta seg tid til å bli kjent med hver enkelt elev. Kanskje for elever med spesielle

behov, slik som AD/HD, vil en god relasjon til sin lærer være ekstra nødvendig, da de ofte trenger individuell tilrettelagt opplæring og mange utøver problematferd i skolen. En positiv relasjon er med på dempe nettopp problematferd i klassen (Nordahl, 2000).

NOTE

- 1 Schibbye (1988) bruker terapeuten, men jeg tillater meg her å overføre dette til skole og benytte lærer i stedet.

REFERANSER

- BAE, B. & WAAESTAD, J.E.** (1992). *Erkjennelse og Anerkjennelse. Perspektiver på relasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget.
- BANDURA, A.** (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- BANDURA, A.** (1994). *Self-efficacy*. I: V.S. Ramachandran (red.). *Encyclopedia of human behavior*, Vol. 4, s. 71–81. New York: Academic Press.
- BANDURA, A.** (1986). *Social Foundations of Thought and Action. A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, Inc.
- BARKLEY, R.** (1990). *Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment*. New York: The Guilford Press.
- BERG, N.B.J.** (2005). *Elev og menneske. Psykisk helse i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- DSM-IV** (*Diagnostic Statistical Manual for Mental Disorders IV*). (1994). The American Psychiatric Association.
- EKEBERG, T. & HOLMBERG, J.** (2005). *Tilpasset og inkluderende opplæring i skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- FUGLESTAD, O.L.** (1993). *Samspel og Motspel. Kultur, kommunikasjon og relasjoner i skolen*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- HALLAND, G.O.** (2005). *Læreren som leder: perspektiver og praksis for kontaktlærer og faglærer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- HATTIE, J.** (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- HÅKENSTAD, A.** (2008). *Er nå godt at hun bryr seg. En fenomenologisk studie av elever med AD/HD og deres opplevelse av relasjon til kontaktlærer*. Masteroppgave NTNU.
- JUUL, J. & JENSEN, H.** (2002). *Pædagogisk relationskompetance. Fra lydhørhet til ansvarlighet* (3. utg.). Århus: Clemensstrykkeriet AS.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET** (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*.
- KINGE, E.** (1999). *Empati hos voksne i møte med barn med spesielle behov*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- LUND, I.** (2004). *Hun sitter jo bare der! Om innagerende atferd hos barn og unge*. Fagbokforlaget.
- LAUVDAL, T.** (1990). *Pedagogisk omtanke om omsorg i skolen*. I: K. Jensen. *Moderne omsorgsbilder*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S.

MOEN, T. & GUDMUNDSDOTTIR, S. (1997). «Det å sende han Tom ut av klassen, er ikke nå løysning». En kassustudie av inkluderende prosesser. NTNU: Hovedfagsoppgave.

MOEN, T. (2004). *Kids need to be seen: a narrative study of teacher's inclusive education*. Doktorgradsavhandling. Trondheim: NTNU.

MEAD, G.H. (1962). *Mind, self & society: from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.

NORDAHL, T., SØRLIE, A.M., MANGER, T. & TVEIT, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.

NORDAHL, T. (2002). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

NORDAHL, T. (2000). *En skole – to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid med problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. Oslo: Unipub forlag.

OMMUNDSEN, R. (2004). Positiv selvfølelse. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 41(7), s. 580. Lastet ned 5. Juni 2008 fra: <http://www.psykologforeningen.no/default.aspx?did=9049082&title=Positiv+selvf%C3%B8lelse>

OVERLAND, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene. Om forebygging*

og reduksjon av problematferd. Bergen: Fagbokforlaget.

OPPLÆRINGSLOVA. Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) av 17. juli 1998.

OGDEN, T. (2002). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

RØNHØVDE, L.I. (2004). *Kan de ikke bare ta seg sammen. Om barn og unge med AD/HD og Tourette syndrom (2. utg.)*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

SØRLIE, M.-A. & NORDAHL, T. (1998). *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og Pedagogiske implikasjoner*. Hovedrapport fra forskningsprosjektet «Skole og samspillsvansker». Oslo: NOVA.

SKAALVIK, E. & SKAALVIK, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og Læring*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

SCHIBBYE, A.L.L. (1988). *Familien: tvang og mulighet – om samspill og behandling*. Universitetsforlaget AS.

ZEINER, P. (red.). (2004). *Barn og unge med AD/HD*. Vollen: Tell Forlag AS.

ØGRIM, G. & GJÆRUM, B. (2002). Urolige, uoppmærksomme og impulsive barn. I: B. Gjærum & B. Ellertsen (red.), *Hjerne og atferdsforskning. Utviklingsforstyrrelser hos barn og ungdom i et nevrobiologisk perspektiv (2. utg.)*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.



Lingdys

Stavekontrollen i Lingdys:

- takler flere feil per ord
- retter stavefeil der avstanden til korrekt staving er stor (*vannkli* blir foreslått rettet til *vanskelig*)
- kan tilpasses brukerens dialekt (*itj/itte* blir foreslått rettet til *ikke*)
- kan ta høyde for visuelle feil (bokstaver som ligner hverandre)
- kan tilpasses elevens alder og nivå

Hjelp til å lese.
Hjelp til å skrive.



Lingit
www.lingit.no

Flytting og rydding

AV BEATE HEIDE

Jeg har flyttet. Tre små ord, som rommer en stor anstrengelse. Hadde jeg husket fra forrige flytting hvor mye jobb det er med en slik operasjon, hadde jeg antakelig rygget. Lykken er at jeg er velsignet med en hjerne som fortrenger slike kraftanstrengelser uten å blunke. Med dette som bakteppe startet jeg det omfattende arbeidet, som jeg enda ikke har slutført.

Prinsippet jeg alltid har levd etter er at de gjenstandene som kom inn i huset, skulle ha et sted å bo, altså en intern adresse. Det gjorde at jeg slapp å flytte løse gjenstander fra bordflate til bordflate. Etter mange år i samme hus, hadde det samlet seg saker og ting i alle krinkler og kroker. Kort sagt volumet hadde vokst til en uavklart størrelse.

Jeg begynte tidlig med å rydde i huset jeg bodde i. Skap ble saumfart med et visst argusblikk for å se etter om det var «noe» som kunne kastes. Det var det, og etter å ha tatt for meg alle skap og alle kott og boder, var jeg relativt fornøyd med tingenes tilstand.

Med disse forberedelser, så jeg lyst på flyttingen. Flyttebyrået kom, og jeg kunne forlate lasset i kyndige hender. I andre enden sto jeg og tok imot alt jeg eide – pakket i kasser. Det var da sjokket kom; Hvor skulle jeg få plass til alt miksmakset? Den nye boligen var i areal like stort som det vi flyttet

fra. Problemet var mer at det ikke var likt med det vi flyttet fra. Derfor måtte alle tingene få en ny boplass.

Og der har jeg befunnet meg i mange uker. Møbler har vært halt og dratt i alle mulige hjørner, for å prøve ut hvilken adresse de skulle ha i landskapet. Eske etter eske pakket jeg ut. Og jeg ble målløs; hadde jeg dratt alt dette krimskramset med meg? Det er nok klart at jeg ble en hyppig gjest på gjenvinningsstasjonene? Det var uante mengder jeg nå så jeg ikke trengte. Jeg måtte bare flytte fysisk før jeg så at jeg kunne gi slipp på det gamle.

Det var som om tingene framsto for meg i et nytt lys nå da vi hadde skiftet adresse. Det var som om jeg så dem for første gang. Dette nye perspektivet ga meg en annen mulighet til å sortere. Det ble bokstavelig talt mindre av alt. Volumet ble forminsket, og sant å si har jeg enda ikke

savnet noe i hverdagen. Det ble en tankevekker at det var tydelig at det var mindre ting.

Jeg var plutselig i stand til også å kaste notater fra ex. phil forelesningene fra 1979, sammen med forelesninger fra kurs og utdanning som hadde vært med på mange flyttelass. Jeg trenger vel ikke å nevne at notatene var uleste fra den dagen jeg hadde satt dem vekk?

Da jeg sto der, og tømte ringperm etter ringperm, begynte jeg å tenke på hvordan det sto til oppe i hodet mitt. Var det nødvendig med en ommøblering i tankene mine? Hadde jeg også med meg gammelt tankegods som jeg ikke hadde kassert ved flytting?

Det er enkelt å rydde i den fysiske verden som omgir oss. Verre er det å ta et oppgjør med halvkvedede sannheter inne i hodet, som jeg knapt



er bevisst på at jeg bekjenner meg til. Det være seg politiske, religiøse, faglige eller arbeidsmessig tankegods.

Holdningene mine er ganske så usynlig for meg til det øyeblikket jeg blir utfordret ut av den trygge komfortsonen. Det er da jeg har sjansen til å beskue holdningene mine. Det skjedde med meg da jeg flyttet og byttet av arbeidssted. Det fikk meg til å tenke; Hvordan fremstår jeg faglig for mine kolleger? Hvilket syn på arbeidet representerer jeg? Hvordan opptrer jeg i møtet med nye mennesker? Hvordan presenterer jeg min pedagogiske tenkning? Jeg må innrømme at jeg ble litt overrasket over hva slags gammelt vrakgods fra svunne tider jeg fant i mitt indre. Det er muligens enklere å rydde på det fysiske planet. Ofte er det grunnleggende viktigere å få ryddet i tankegodset jeg går og bekjenner meg til uten å være helt bevisst på det.

Det sies at når en dør lukkes, åpnes alltid en ny. Kanskje jeg kunne legge fra meg noe av det tankegodset som er utdatert og ikke lengre passer? Kanskje det er mulig at jeg tilpasser meg tidens nye krav til å være arbeidstaker og kollega? Kanskje det er denne mentale ryddingen som gir meg et nytt perspektiv, og et nytt ståsted i en ellers så omskiftelig verden. Jeg bare spør!



Utvikling av avkoding og leseflyt

Denne artikkelen har som formål å gi en kortfattet redegjørelse for ny forskning og teori om hvordan avkoding og leseflyt utvikles og hvordan vansker med disse ferdighetene bør behandles. Tiltakene eksemplifiseres med leseprogrammet «Tempolex – bedre lesing» som artikkelforfatteren har bidratt til utviklingen av¹.



Jan Erik Klinkenberg er psykolog og spesialist i klinisk psykologi

Forfatteren av denne artikkelen, inspirert av Hulme & Snowling (2011), mener at alle faglige tiltak for barn med dysleksi og andre som har vansker med avkoding og leseflyt, bør baseres på de forskningsfunnene som beskrives i konsentrert form i denne artikkelen.

Utvikling av avkoding

Ordavkodingsstrategier Ordavkoding kan skjematisk beskrives som to generelle prosesser eller veier inn i det mentale leksikonet. De er gjensidig avhengige av hverandre og utvikler hverandre:

- Fonologisk avkoding av ukjente ord (ord med ukjente bokstavsekvenser).
- Visuo-ortografisk (leksikalsk) avkoding av kjente ord (ord som er lest flere ganger).

Enkel fonologisk avkoding (vei) består i å omkode sekvensen av bokstaver til lyder, trekke lydene sammen og bruke denne lydpakken til å finne uttalen og ordlyden til det aktuelle ordet i leksikon. I **enkel** fonologisk avkoding omkodes enkeltbokstaver til de enkeltlydene som de vanligvis representerer – de som ble lært under bokstavlæringen. Fonologisk vei bygger på fonembevissthet, bokstavlydkunnskap, benevningshastighet og ordforråd. En svikt i slike fonologiske ferdigheter foreligger gjerne forut for og er årsaksrelatert til dysleksi (Lervåg mfl., 2009, Lervåg & Hulme, 2009, Hagtvatn mfl., 2011, Melby-Lervåg mfl.,

2012). Den fonologiske svikten forstyrrer utvikling og effektiv bruk av fonologisk vei som er døråpner for og drivhjulet i utviklingen av avkoding (Hulme & Snowling, 2009).

Visuo-ortografisk avkoding består i direkte og umiddelbar identifisering av et stavemønster (bokstavsekvens) som den skriftlige representasjonen av et kjent ord. Ortografisk ordidentifisering krever at ordet er lest før og at det er dannet en **mental ortografisk representasjon** (MOR, «ordbilde, synsord») av det i leksikon i langtidshukommelsen. Fra da av kan ordet leses som en helhet direkte fra minnet uten lydering: Synet av bokstavmønsteret aktiverer direkte ordets mening og uttale (Høien & Lundberg, 2012, Ehri, 2005 a, b, 2014). Vellykket lesetilegnelse og leseflyt består i å tilegne seg mange MORs med høy kvalitet. Leselæring kan beskrives som en progresjon fra fonologisk avkoding med bruk av forskjellige og økende størrelser på subleksikalske, staving-til-lydenheter («avansert fonologisk vei») til stadig mer direkte, rask, automatisert og uanstrengt ortografisk ordgjenkjennelse (Share, 2008, Ecalle mfl., 2009).

Fonologisk avkoding fører til ortografisk avkoding via selvlæringsmekanismen Ifølge Shares **selvlæringshypotese** og Ehris **amalgameringshypotese** er ferdighet i fonologisk avkoding avgjørende for å danne mange og godt spesifiserte **mentale ortografiske representasjoner** (MORs). Vellykket fonologisk avkoding av et ord bidrar til at det kan dannes en MOR av ordet i barnets leksikon. MORs er ordspesifikke og selvlærte som følge av vellykket fonologisk avkoding under egen lesing. Nøyaktighet og flyt i fonologisk avkoding og bruk av denne ferdigheten til mye og variert lesing, fører til at eleven gradvis samler opp mange nøyaktige og fullstendige MORs i sitt leksikon. Slik er ortografisk avkoding parasittisk på fonologisk avkoding (Share, 1995, 1999, 2004, 2008, Ehri, 2005 a, b, 2014).



Et stort ortografisk leksikon med mange godt spesifiserte MORs er nødvendig for å mestre skriftspråket. Det muliggjør hurtig og automatisert ortografisk ordlesing, leseflyt og ferdighet i å stave ikke-lydrette ord. Effektiv og ressursbesparende ordlesing og leseflyt er også en vesentlig forutsetning for – og en begrensende faktor i – leseforståelsen (Perfetti, 2007).

I STAS-testens normering på over 1000 representative elever fra alle trinn var korrelasjonen mellom nonordlesing (F-2), som er mål på fonologisk avkoding, og ordlesingsprøven (O-A), som krever effektiv ortografisk prosessering, hele .93 (Klinkenberg & Skaar, 2003). I Connecticut Longitudinal Study var korrelasjonen .92 (Shankweiler mfl., 1999).

Eksperimentelle studier bekrefter at fonologisk avkoding bidrar til å konstruere MORs av ord som barnet har i sitt muntlige vokabular, men aldri før har lest (Share, 1999, Cunningham, 2006, Cunningham mfl., 2011). For begynnere er *alle* trykte ord visuelt ukjente bokstavsekvenser. Ett etter ett gjør fonologisk avkoding stadig flere av dem om til kjente ord ved at det selvlæres og innkodes MORs av dem i hukommelsen.

Fonologisk avkoding bidrar også til at barnet lærer og danner MORs av nye og ukjente ord som det verken har hørt eller sett før (Share, 2004, Nation, mfl., 2007, Perfetti, 2007, Ricketts mfl., 2011). Barnet selvlærer m.a.o. også nye vokabularord via fonologisk avkoding. Fonologisk avkoding er et verktøy for å avkode ukjente skrevne ord og et verktøy (en «innebygd lærer») som omdanner ukjente ord til kjente, dvs. danner nye MORs. Slik akkumuleres nye synsord (MORs) kontinuerlig i leksikon i minnet hos barn som mestrer og praktiserer fonologisk lesing. Det er nå mye forskningsstøtte til Share's hypotese om at selvlæring via fonologisk avkoding er «sine qua non of reading acquisition.» (Share, 1995).

Skjematisk foregår selvlæringen slik: Når barnet lykkes med å avkode et ukjent ord fonologisk, får det vite at dette talte ordet består av disse lydene skrevet med *denne bokstavrekka*. Når barnet stadig møter og gjenleser ordet, husker det snart bokstavrekka (stavemønsteret). Etter at en *presis* MOR er dannet, kan barnet umiddelbart, automatisk og uanstrengt gjenkjenne denne spesielle bokstavrekka

som et kjent ord uten å behøve å lydere den. Dette gjentar seg etter hvert ordspesifikt med mange ord og fører til at stadig flere ord kan avkodes ortografisk uten lydering. Det innebærer også at barnet vet hvordan mange ord staves. Det kan hente fram sin MOR av ordet og la den lede stavingen. Dette er nyttig for å stave lydrette ord, men nødvendig for å stave ikke-lydrette ord. God ferdighet i fonologisk avkoding og mye lesing er således nødvendig for å bygge et stort ortografisk leksikon med fullstendige og nøyaktige ortografiske representasjoner (Share, 1999, Klinkenberg, 2012).

Mange ord har «rare», irregulære og ikke-lydrette stavemåter – nok, sky, sjokk, hvert, gjerdet, yacht etc. Fonologisk avkoding gir da ofte bare *noe* av den informasjonen som barnet trenger for å finne fram til og danne en MOR av målordet. I tillegg må barnet ofte benytte informasjon fra lærer, foreldre og særlig konteksten for å nå fram til riktig ord og innkode en MOR av det i leksikon (Tunmer & Chapman, 1995). Hos barn med svak fonologisk avkoding bidrar derfor muntlig vokabular og syntaktisk ferdighet til å avkode og danne MORs av irregulære ord (Ricketts m.fl., 2007). Irregulære ord bør derfor læres i en enkel kontekst. Direkte undervisning og skriving (staving) bidrar også til å lære MORs av irregulære ord. Staving bidrar til at barnet må legge merke til og tenke over fonemgrafemssamsvar og ortografiske mønstre (Moats 2005, 2006; Kamhi & Catts, 2012). Kanskje dannes MORs av høyfrekvente og svært lydstridige ord ved assosiativ læring (Boyer & Ehri, 2011).

Selvlæring er nødvendig for god utvikling av ortografisk avkoding og leseflyt. Det er anslått at barn i grunnopplæringen møter over 88 000 ukjente skrevne ord og mer enn 10 000 bare i 5. klasse (Nagy & Herman, 1987). Alle disse ordene er ukjente på et eller annet tidspunkt. Voksnes ortografiske leksikon inneholder titusener av MORs av morfemer og ord – noe som tillater fullautomatisert, ultrarask og uanstrengt ordgjenkjennelse. Barna skal nå dit. Dette er ikke mulig ved direkte undervisning eller gjetting fra kontekst (bl.a. fordi man dobbelt så ofte gjetter feil som riktig). Utviklingen er mulig fordi fonologisk avkoding av et ukjent ord har en *iboende* selvlæringsmekanisme som

Vellykket lesetilegnelse og leseflyt består i å tilegne seg mange MORs med høy kvalitet.

utilsiktet bidrar til å danne en MOR av ordet mens det avkodes: Ett og ett ukjent ord avkodes fonologisk, gjøres om til et kjent ord og føyes til det ortografiske leksikonet. Ordlæringen er ordspesifikk og foregår neppe i faser (Skaathun, 2007, Share, 2008). Vanlige elever lærer MORs raskt. De fleste trenger bare noen få repetisjoner for å danne en MOR, men det er store individuelle variasjoner: Enkelte barn kan lære en MOR av et ord etter kun *én* fonologisk avkodning. De blir raskt flytende lesere. Noen få lærer knapt nok noen MORs. De leser så å si alle ord som om de så dem for første gang. Variasjonene i visuo-ortografisk læring er viktige for utviklingen, men de er lite forstått (Kamhi & Catts, 2012)

Lesemengde og ortografisk kunnskap bidrar også til dannelse av MORs Vellykket fonologisk avkodning av ord gir *anledninger* til selv læring av MORs av dem, men bestemmer ikke alene størrelsen på elevens ortografiske leksikon. *Lesemengde* gir mange selv læringsanledninger og flere repetisjoner av hvert ord. Slik bidrar lesemengde også til utviklingen av leksikonet (Cunningham m.fl., 2011). Det er også individuelle variasjoner i evne til å danne, lagre og aksessere (gjenkjenne og gjenkalle) MORs. En liten gruppe såkalte overflatedyslektikere kan primært ha vansker med ortografisk læring uten særlige vansker med fonologisk avkodning. De fleste dyslektikere har vansker med begge formene for avkodning. Vanskene med fonologisk avkodning forårsaker da de ortografiske vanskene via mangelfull selv læring og leseerfaring som beskrevet foran (Share, 1995, 1999).

Barnets eksisterende ortografiske kunnskap bidrar også til selv læringen av nye MORs (Wright & Ehri, 2007). En rudimentær og implisitt ortografisk kunnskap utvikles tidlig og uformelt gjennom høytlesing av bildebøker, filmer med tekst og samlek med voksne rundt bokstaver og ord (Apel, 2009, 2011, Apel mfl., 2013). Senere videreutvikles den ortografiske kunnskapen gjennom erfaring med skriftspråkets konvensjoner gjennom lesing og skriving (Cunningham mfl., 2011, Ricketts mfl., 2011). Barnet lærer ikke bare kunnskap om det enkelte ordets ortografi, men gradvis også en mer generalisert og raffinert kunnskap om språkets ortografiske system og dets relasjon til

fonologi. Denne ortografiske kunnskapen gir et eget bidrag til konstruksjonen av nye MORs i tillegg til fonologisk avkodning. Både intuitiv og bevisst kunnskap om lovlige og sannsynlige bokstavkombinasjoner understøtter og danner et rammeverk for læring og hukommelse for stavemønstrene i nye MORs (f.eks. litt-llit, hvem-vhem, vemm, ung-ngu, opp-åpp). (Wright & Ehri, 2007). Undervisningen bør derfor legge til rette også for «synsordlesing» fra starten av.

STAS-deltesten O-1 er en såkalt ortografisk valgttest som kartlegger antall, nøyaktighet og hastighet i aksess til MORs uten at skåren er forurenset av talehastighet. STAS-diktaten O-2 kartlegger forrådet av MORs uten innslag av benevningshastighet. Korrelasjonen mellom disse testene er hele .91 og over .70 på hvert enkelt klassetrinn. (Klinkenberg & Skaar, 2003).

Gode lesere er bedre enn svake både til å lære formen på og slutte seg til meningsinnholdet i nye ord fra kontekst under egen lesing. De lærer også betydningen av nye ord raskere ved direkte vokabularundervisning. Elevens leseforståelse og muntlige vokabular er sentrale for å lære nye ord. Derved oppstår det gode Matteuseffekter også på dette området (Perfetti, 2007, Rosenthal & Ehri, 2011, Cain & Oakhill, 2011, Fricke mfl., 2012, Clarke mfl., 2014).

I tillegg til et stort leksikon av presise MORs, krever leseflyt intakt funksjon i de prosessene som ligger til grunn for benevningshastighet (Moll mfl., 2009 a, b, Peterson & Pennington, 2012). Benevningshastighet (RAN) kan kartlegges med STAS-deltesten FO-3.

MORs, avansert fonologisk vei og analogier Når eleven har utviklet noen MORs, og fortsetter å lykkes med å avkode ukjente ord fonologisk, gjenkjenner og lærer han snart større bokstav-til-lyd-enheter som går igjen i mange ord. Slike sub-ordenheter bestående av flere bokstaver med tilhørende lydmonstre, kan være lydrette eller ikke-lydrette *stavelser, opptakter, rim, bøyningsmorfemer, endelsesmorfemer, forstavellesmorfemer, og ord som utgjør deler av lengre eller sammensatte ord*. Samsvaret mellom ortografi og fonologi må ofte induseres fra multibokstavenheter som er større og mer komplekse enn at én bokstav omkodes til én og samme lyd. Lyden er betinget av omgivelsene den inngår i.

MORs er ordspesifikke og selvlærte som følge av vellykket fonologisk avkoding under egen lesing.

Barna oppdager og lærer tidlig slike større ortografiske mønstre. De omfatter også *komplekse grafemer* som består av flere bokstaver (skj, kj, ng etc.), ortografiske mønstre som bestemmer *vokalidentitet og lengde* (-ott, -erk, -itt, -ei etc.), bokstaver som er *stumme* (hj, gj, hv osv.), synsord som utgjør *en del av lengre ord* (opp-topp) og *sannsynlige/lovlige* bokstavkombinasjoner (spise-sbise, hva-vha, ski-skji) (Wright & Ehri, 2007).

Hos fonologisk bevisste barn foregår det under selvstendig lesing fra ganske tidlig i leseutviklingen av en rik bevisst og ubevisst selvlæring også av slike subleksikalske, større og mer presise staving-til-lyd-enheter, (Ecale mfl., 2009). Direkte undervisning i slike større staving-til-lyd-enheter øker også mengden av dem i minnet (Ehri, 2014). Øket minneforråd av slike større enheter videreutvikler og effektiviserer avkodingsferdigheten på tre viktige måter – som også danner noe av rasjonale for «Tempolex – bedre lesing» (Tempolex.no):

1. Enhetene brukes i *Avansert* fonologisk vei for mer effektiv avkoding av ukjente skriftbilder. Større enheter reduserer kravene til arbeidsminne, synteseferdighet og kognitive ressurser.
2. Enhetene gjør det enklere å danne *nye* MORs fordi flere større enheter i dem alt er kjent. *Illustrasjon på 1 og 2:* Det er lettere å avkode et ukjent skriftbilde som f.eks. **skjegget** hvis det komplekse grafemet **skj**, rimet **egg** og stavelsen/bøyningsmofemet **et** er kjente staving-til-lyd enheter. Og det er lettere å danne en MOR av hele ord med kjente, større enheter som f.eks. **skj + egg + et** med 3 enheter vrs. **s+k+j+e+g+g+e+t** med 8 enheter.
3. Et større forråd av presise MORs gjør det mulig å lese og stave flere ukjente ord ved *analogi* til kjente ord. Dette gjelder også nye ikke-lydrette ord. Analogilesing består i å finne et kjent synsord i minnet som har et parallelt stavemønster og tilpasse uttalen til å matche det ukjente ordet (f.eks. lese **sommer** ved analogi til synsordet kommer).

Dyslektikeres og andre svake avkoderes selvlæring er mangelfull Grunnet sin fonologiske svikt kommer dyslektikere sent i gang og strever med enkel fonologisk vei. De mislykkes ofte i å lydére seg fram til riktig ord, lydéer langsomt og ofte ikke fullt ut, glemmer omkodede lyder, gjetter, feilleser, hopper over ord, slutter seg til ord fra kontekst eller må få ord opplest. Slik mister de mange anledninger til å danne MORs. Resultatet er for få og for upresise og ufullstendige MORs. Av samme grunn har dyslektikere færre subleksikalske, større staving-til-lydenheter til disposisjon. Dette skyldes også svakere sensitivitet til og bevissthet om ikke bare fonemer, men også strukturer som stavelser, opptakter, rim, morfemer o.l. som enheter i sitt eget *talespråk*. (Share, 2004, 2008, Peterson & Pennington, 2012). Resultatet blir unøyaktig, langsom, anstrengt og ikke-automatisert lesing og nedsatt ferdighet i å stave ikke-lydrette ord med mange lydrette stavefeil. Dyslektikere har en genetisk betinget *lese læringsvanske*. Dette betyr at de trenger *mye mer* leseøvelse enn andre. Isteden foreligger det en genetikk-miljøinteraksjon som gjør at de leser *mye mindre* (Olson mfl., 2014). Tiltak bør derfor sikre mer leseøvelse og prioritere øving på høyfrekvente ord og subleksikalske staving-til-lydenheter som inngår i mange ord.

Tiltak for å bedre vansker med avkoding og leseflyt

Evidensbaserte tiltak som bidrar til å effektivisere avkoding og øke leseflyt er intensiv øvelse (Snowling, 2013, repetert lesing (Therrien, 2004), læring av større bokstav-lyd-enheter (Ehri, 2014), motiverende PC-øvelser (Lyytinen mfl., 2009) og blokkpresentasjon av øvingsord (Levy, 2001). Barn med alvorlig dysleksi profitterer også på små grupper og enetimer med velkvalifiserte lærere som gir optimal emosjonell støtte i hyppige, intensive og eksplisitte undervisningsøkter (Slavin mfl., 2009). Tempolex kombinerer disse tiltakene i samme opplegg. Undersøkelsene som siteres nedenfor finner ofte at effektene av øving er ganske spesifikk for den enheten som øves inn. Enten det øves på hele ord eller subleksikalske enheter, er det beskjedent generalisering til andre enheter. Treningen bør derfor prioritere høyfrekvente ord som inngår i de fleste tekster og subleksikalske enheter som går igjen i mange ord. Enhetene og øvingen av dem i «Tempolex – bedre lesing» beskrives nedenfor.

Enkeltbokstaver som enheter. Enkel fonologisk avkodingsvei

Mange undersøkelser viser at en kombinasjon av trening i fonembevissthet og bokstav-lydlæring med intensiv og tilpasset lese- og skriveøving med en systematisk lydmetode, er beste tiltak for knekke den alfabetiske koden og komme i gang med avkodingen. Det er også beste tidlige tiltak for unge barn med dysleksi. Resultatene er signifikant bedre enn opplegg som bare trener fonembevissthet eller bare trener lesing (Hatcher mfl., 2004, 2006, Duff & Clarke, 2011). Fonembevissthet bør støttes av artikulatorkisk bevisstgjøring av lydenes uttalemønstre (Skjelfjord 1988, 1989, 1992). Boyer & Ehri (2011) finner at artikulatorkisk støtte bedrer fonembevissthet, staving og avkoding. Lydanalysen bør øves sammen med bokstavlæring, slik at elevene i noen grad «staver seg til lesing» (Trageton, 2003). Endelig er det enklere å knekke den alfabetiske koden og utvikle fonologisk vei i transparente (regulære) ortografier (Seymour mfl., 2003). Det kan derfor være et poeng å starte med bare lyddrette ord.

Tempolex anvender alle disse komponentene (Klinkenberg, 2012 b, c). Elevene øver først med lydanalyse og staving av lyddrette tolydsord (skrive, taste, diktere, legge med bokstavbrikker, PC programmet Linglyder). Deretter leses de samme tolydsordene. Det innføres først 4 frontale kontinuanter og 4 vokaler. Disse 8 bokstavene med tilhørende lyder og artikulasjonsmønstre overlæres og automatiseres. Elevene lærer så å skrive og avkode lyddrette tolydsord som består av bare disse bokstavene. Deretter overlæres 8 nye lyder med tilhørende bokstaver. Elevene leser så nye tolydsord og de gamle repeteres. Når alle bokstavene er lært og brukt til å lese og stave tolydsord, øver elevene med lyddrette trelydsord. Til slutt hjelpes barna til å danne MORs av de *høyfrekvente* ordene blant de lyddrette to- og trelydsordene. Disse automatiseres ved repetert lesing av ordlister, setninger og enkle tekster. Repetert lesing både av ord i listeform og ord i kontekst viser overføring til lesing av nye tekster, men ord lært i kontekst gir best overføring (Martin-Chang & Levy, 2005). I Tempolex inngår derfor høyfrekvente lyddrette ord også i enkle tekster som egner seg for repetert lesing.

Riktig bruk av Tempolex sørger for overlæring og automatisering av fonologisk vei. Dette er viktig for å øke

ferdigheten i å avkode ukjente ord riktig og for å bruke denne ferdigheten til å danne nye, presise MORs via selvlæring. Mange dyslektikere har unøyaktig, langsam og anstrengt fonologisk avkoding. Dette tapper ressurser som trengs til å danne nye MORs og til å merke seg, selv lære og huske flerbokstavenheter som går igjen i mange ord (Cunningham mfl., 2011; Share, 2004). Dyslektikere må derfor få tid, støtte og øvelse på å lydere seg fram til ukjente ord nøyaktig, rolig og *høyt* (Ehri, 2014). Deretter må de få nok øvelse til å danne og automatisere MORs av dem. Det er viktig at elever generelt og elever med dysleksi spesielt, fortsetter å øve til de oppnår nøyaktighet i fonologisk avkoding også på lengre og mer kompliserte ord. Dersom de ikke lykkes med å lydere seg fram til det ukjente ordet eller finner feil ord forstyrres hele ordlæringsprosessen.

Komplekse grafemer som enheter Innlæring og automatisering av komplekse grafemer følger prosedyrer foreslått av Levy (2001), Hagtvatn og Lyster (2003) og Lyster (2012). De komplekse grafemene innføres ved at barna forklares, lytter til, kjenner på uttalen og vises at disse komplekse grafemene representerer og skal omkodes til *én* lyd. Grafem-fonemsamsvarene for skj, sj, kj, gj, hj, ng, hv etc. samt diftongene overlæres og automatiseres så ved repetert lesing. Hvert grafem med tilhørende lyd, forankres også i enkle, høyfrekvente nøkkelord som overlæres (skje, sju, kjøre, gjøre, lang, nei o.l.). Tempolex inneholder også øvingslister hvor hvert enkelt komplekst grafem blokkpresenteres i ordfamilier som leses ved repetert lesing. Dette legger grunnlaget for at elevene etter hvert kan avkode og danne presise MORs av mange ikke-lyddrette ord.

Høyfrekvente hele ord som enheter Et leksikon med mange nøyaktige og fullstendige MORs av rotmorfemer og hele ord som eleven lett får adgang til, er det langsiktige målet for opplæringen i avkoding (Ecalte mfl., 2009, Ehri, 2014). Sammen med MORs av bøyings- og avledningsmorfemer kan et slikt leksikon inneholde titusener av MORs. Læringen synes å være relativt ordspesifikk: Det dannes MORs av ett og ett ord med lite relasjon til andre ord (Share, 2004, Torgesen, 2005). Svak ortografisk avkoding og flyt er

gjenstridige vansker hos dyslektikere. De trenger *mange* repetisjoner (Thaler mfl., 2004). Derfor bør høyfrekvente ord prioriteres. De vanligste 500 ordene utgjør mer enn 60 % av en tekst og de aller vanligste 100 ordene utgjør ca. 50 % (Heggstad, 1982, Share, 1995). Repetert lesing er en empirisk dokumentert effektiv metode til å øke forrådet av presise MORs, leseflyt og leseforståelse både hos vanlige elever og dyslektikere (NRP, 2000, Hintikka, 2012). PC assistert repetert lesing er ofte mer motiverende og effektivt enn andre utforminger (Lyytinen mfl., 2009, Heikkilä mfl., 2013).

Mange høyfrekvente småord er irregulære og vanskelige å avkode fonologisk. De er ofte funksjonsord som dyslektikere ofte er lite bevisst og kan utelate i setningsrepetisjon (Moll mfl., 2013). Mange leseopplæringsverk inneholder disse høyfrekvente ordene tidlig. Vanlige begynnere lærer dem uansett ofte tidlig. Denne læringen er ofte logografisk eller partielt alfabetisk (Share, 1995, Ehri, 2014). En måte å unngå dette på er å øve dem inn som grupper av unntaksord og fokusere stavemønsteret. (Bråten, 1996, Klinkenberg, 2014). Tempolex legger opp til denne arbeidsmåten med ordgrupper som: er, her, der, hver osv., pronomene: jeg, meg, deg, seg, spørreord med hv: hva, hvem, hvor osv., bokstaven o omkodet til /å/: og, også, for, ofte, nok, kort, opp osv. Disse ordene inngår også i setninger hvor de fokuseres og stadig gjentas. Tempolex inneholder også progressivt vanskeligere fortellinger som egner seg for repetert lesing. Det samme gjør Relemo (Gustavsen, 2013). På denne måten kan elevene få hjelp av konteksten til avkode og selv lære MORs av ikke-lydrette ord ved å kombinere fonologisk avkoding med ledetråder fra kontekst (Ricketts, mfl., 2007).

Skriving (stavelæring) er et mektig selvlæringsverktøy for MORs av ikke-lydrette ord (Moats, 2005/06, Kamhi & Catts, 2012). Selvlæring via fonologisk avkoding og staving kan kombineres: Stavemønsteret innlæres først ved en «lydrett» bokstav-for-bokstav-omkoding av alle bokstavene i det ikke-lydrette ordet. Det er det samme som skjer når unge lesere forsøker å fonologisk avkode et ikke-lydrett ord som de ikke kjenner. Barna lager deretter en syntese av lydene (f.eks. /gjøre/) og prøver å huske syntesen. Dette er i praksis en *staveuttale* eller *fonografemisk* kode (Bråten,

1996). Ordet fjernes så, og elevene prøver å skrive ordet etter hukommelsen ved å si staveuttalen til seg selv og skrive lydrett det de sier. Barna får så umiddelbar feedback på sitt staveforsøk ved at ordet blir eksponert igjen. Samtidig uttaler lærer en *språksløyfe* og gjentar staveuttalen: «Gjøre staves med /ge/, /gjøre/» (Bråten, 1996). Denne metoden er utdypet i «Tempolex- bedre staving» (Klinkenberg, 2014).

Tempolex vektlegger læring og automatisering av de 500 mest høyfrekvente ordene som presise og lett tilgjengelige MORs. Dette skjer ved staving og/eller fonologisk avkoding med støtte av kontekst, lærer og foreldre for å nå fram til riktig talt ord. Dernest øves repetert lesing av ordlister og tekster som består av disse ordene samt noen enkle innholdsord. Dyslektikere og andre svake avkodere hopper ofte over ukjente ord under stillelesing av tekst. De håper å slutte seg til meningsinnholdet fra konteksten. Fra en selvlæringssynsvinkel er dette uheldig. Ifølge selvlæringshypotesen bør nye ord som skal læres som *presise* MORs, lydères *fullt ut* og *riktig* – helst første gang (Share, 2004). Uttømmende bokstav-for-bokstav-omkoding til lyd, fokuserer barnets oppmerksomhet på bokstavene og deres unike rekkefølge. Dette er kritisk for å danne fullt spesifiserte MORs. I læringsfasen av nye ord bør lærer derfor ikke stresse eleven på tempo, men gi ham tid, fraråde gjetting og vektlegge at han lydérer ord fullt ut. Hvis eleven likevel leser feil, bør lærer modellere riktig lydèring, sammentrekning og uttale av ordet mens eleven følger bokstavrekka med blikket. Dette imiteres så av eleven. Til slutt anvendes repetert lesing for å oppnå automatisering og flyt.

Elever som hopper over ukjente ord under stillelesing, risikerer også mindre tilvekst i sitt *muntlige* vokabular. Derfor bør elevene instrueres om å *lese ukjente ord høyt* under stillelesing (Ehri, 2014). Dette hjelper dem til å knytte sammen ortografi, lydmønster, uttale, og mening, og bruke stavemønsteret som støtte til å klargjøre og huske ordlyden i det nye ordet (Rosenthal & Ehri, 2008, 2011). Det hjelper dem også til å oppfatte og innkode stavemønstre som tilsvarer stavelser, morfemer og større deler i de ordene de ser, hører og sier (Ehri, 2014). Dette oppnås også ved høytlesing av randomiserte ordlister i Tempolex. Effekten økes ved bruk av de av Tempolex' ordlister der

Ortografisk ordidentifisering krever at ordet er lest før, og at det er dannet en mental ortografisk representasjon (MOR).

alle ordene inneholder samme større staving-til-lydenhet. Eleven oppnår noe av denne effekten ved selvstendig stillelesing når de bruker Lingdys talesyntese til å klikke på og få opplest ukjente ord *mens* de ser på dem.

STAS gir et estimat av størrelsen på elevens ortografiske leksikon. Dette kan bidra til tilpasset trening. Den ortografiske prøven O-1, delprøve 1 og ordavkodingsprøven O-A, delprøve 1 og 3 estimerer antall og nøyaktighet av MORs av *høyfrekvente* ord. O-1, delprøve 2 og O-A, delprøve 2 og 4 kartlegger antall og nøyaktighet av MORs av *litt mindre vanlige* ord. Diktaten O-2 gir også informasjon om antall og kvalitet på elevens MORs samt ferdighet i å gjenkalle og bruke dem som utgangspunkt for staving av vanlige og uvanlige ikke-lydrette ord.

Stavelser som enheter En studie fant varig bedring etter øving med repetert lesing av enheter på størrelse med stavelser hos franske elever som hadde lav leseflyt i slutten av 1. klasse (Ecalte mfl., 2009). Daly mfl. (2006) fant god effekt av en kombinasjon av repetert lesing og segmentering og sammenlesing av stavelser hos amerikanske elever. Studier av finskspråklige svake lesere fra 2. til 6. klasse finner at repetert lesing av stavelser fører til øket hastighet i lesing av de øvde stavelsene, men effekten på avkodning synes å være begrenset til ord som inneholder de trente stavelsene (Huemer mfl., 2010; Heikkilä mfl., 2013). Derfor legger Tempolex opp til å trene på enkle høyfrekvente stavelser som inngår i mange norske ord (ne, ma, ve, ke, se, te, le etc.). Stavelsene øves først til flyt. Deretter anvendes repetert lesing av vanlige tostavelsesord som disse stavelsene inngår i.

Konsonantklynger som enheter Studier av svake lesere i tyske 2., 3. og 4. klasse viste at øving med repetert lesing av konsonantklynger førte til øket leseflyt på de trente klyngene, men overføring var begrenset til nye ord som inneholdt disse klyngene (Thaler mfl., 2004, Huemer mfl., 2008, Hintikka, 2008). Konsonantklynger er vanlige i norske ord – kanskje mest i framlyd. I Tempolex prioriteres det derfor å øve konsonantklynger som opptakter i framlyd. Det er øvelser for de fleste norske konsonantklynger. Først overlæres konsonantklyngen med tilsvarende

lydenhet. Deretter blokkpresenteres ordfamilier som konsonantklyngen inngår i for repetert lesing. Tempolex har også øvelser for konsonantklynger i utlyd og for retrofleksene.

Rim som enheter Rim har i mange år blitt brukt til å teste og trene fonologisk bevissthet. Lesing og repetert lesing av bokstavmønstre som tilsvarer rim har også vært mye brukt. Dette har blitt organisert som repetert lesing av rimstavingsenheter som ordrekker, regler, fraser og dikt. Virkningen på automatisering ordavkodningen og leseflyt er god (Meyer & Felton, 1999, Rasinski, 2012). Ordanalyse og syntese med rim og opptakter kombinert med repetert lesing er en kjerne i Wolfs program RAVE-O, som er et program for å øke leseflyt. RAVE-O synes å fremme fonologisk avkodning, ordlesing, flyt og forståelse (Wolf & Katzir-Cohen, 2001). I Tempolex øves høyfrekvente rimstavingsenheter. Først ved repetert lesing av enhetene alene. Deretter ved blokkpresentasjon og repetert lesing av vanlige ord som disse enhetene inngår i. Det øves med to slags rim: Enkle lydrette rim (-ar, -ak, -ant, -est etc.) og komplekse og «ikke-lydrette» rim (-ett, -att, -itt, -okk, -ung etc.). Boken «Å bedre barns leseflyt» inneholder andre, praksisnære forslag til hvordan opptakter og rim kan læres og overlæres for å bli brukt i effektiv avkodning (Klinkenberg, 2005, 2011).

STAS nonordlesingsprøve F-2 gir holdepunkter om og i hvilken grad eleven mestrer avansert fonologisk vei, dvs. benytter vanlige stavelser, opptakter og rim når han leser nye ord.

- F-2 delprøve 1 består av nonord *uten* vanlige stavelser, opptakter og rim.
- F-2 delprøve 2 består av like lange nonord, men *med* vanlige stavelser, opptakter og rim.

Nesten alle elever har høyere råskårer på delprøve 2. En sammenligning av en elevs råskårer og normerte skårer på disse to delprøvene gir en indikasjon på om eleven mestrer avansert fonologisk avkodning ved bruk av stavelser, opptakter og rim. Hvis ikke, bør det legges opp til trening på slike enheter.

- F-2 delprøve 3 består av nonord med betingede, komplekse og irregulære grafem-fonemsamsvar. Her

må eleven prosessere flere bokstaver for å lese det nye «ordet» riktig: (hju må leses /ju/, skja → /ja/, noss → /nåss/, hjerd → /jærd/ eller rd som retrofleks etc.). F-2.3. gir indikasjon på elevens ferdighet i å avkode *ukjente* ikke-lydrette ord (regelord).

Morfemer som enheter Meta-studier viser at morfologisk trening har god effekt på utviklingen av mange språklige og skriftspråklige funksjoner: Ordavkodning, staving, vokabular og leseforståelse. Effektene er størst for unge elever og elever som på forhånd har svake ferdigheter på disse språkområdene. Det gjelder bl.a. barn med språk- og talevansker, barn med undervisningsspråket som andrespråk og barn med lese- og skrivevansker – inkludert barn med dysleksi. (Goodwin & Ahn, 2010, Bowers mfl., 2010, Hagtvatn mfl., 2011, Lyster, 2012). Morfologisk trening inngår i Tempolex som følger:

Bøyningsendelser. Ved hjelp av spesialkonstruerte lesetekstersomlærere og elevene leses sammen, bevisstgjøres elevene for de regelmessige bøyningsendelsene. Elevene lærer hva bøyningsmorfemene betyr, hva de gjør med rotmorfemet og hvordan de staves. Til slutt brukes repetert lesing for å lære elevene flytende avkodning av bøyningsendelsene som enhetlige ortografiske mønstre. I Tempolex kan det øves bøyningsmorfemer til *substantiver*, *verber* og *adjektiver* (*guttene*-*gutter*-*guttene*, *kona*, *huset*, *kaster*-*kastet*/*kasta*, *øver*, *øvde*, *øvd*, *nådde*, *nådd*, *finere*-*finest*-*fineste* osv.).

Sammensatte ord. Det norske språket inneholder mange komplekse og sammensatte ord. I Tempolex kan elevene overlære og automatisere høyfrekvente, frie morfemer som inngår i *mange* sammensatte ord. Mange av disse morfemene fungerer også som høyfrekvente prefikser (for, ut, opp, over, ned etc.) og røtter (gang, arbeide, slag, satt). Først overlæres slike morfemer som MORs. Deretter øves det på å lese sammensatte ord som disse morfemene inngår i. Elevene skal m.a.o. hjelpes til å lese lange og sammensatte ord ved «å oppfatte og sammenlese ordene i ordene».

Forstavelser. Ved repetert lesing danner og automatiserer elevene MORs av høyfrekvente norske prefikser (sam-, mis-, hoved-, be-, u- osv.). Derpå øves repetert lesing av ord som starter med disse prefiksene. Rekkefølgen av prefikser som øves, tilsvarer omtrent deres frekvens i språket (Heggstad, 1982).

Endelser. De vanligste norske suffiksene overlæres og automatiseres som MORs ved repetert lesing (-ende, -ing, -else, -lig -het, -lighet osv.). Rekkefølgen som suffiksene innføres i tilsvarer i grove trekk deres frekvens i språket (Heggstad, 1982).

Ungdom og voksne med lese- og skrivevansker har ofte vansker med å lese – og *tro* at de kan lese – lange og sammensatte ord. Dette er alvorlig fordi slike ord er vanlige i aviser, artikler, offentlige skriv og lærebøker om samfunn, politikk og vitenskap. Morfologisk trening kan i noen grad bedre og kompensere for slike vansker (Elbro & Arnbak, 1996).

Illustrasjon: kjærligheten leses: kjær lig het en, nedbeta-lingen leses: ned be tal ing en.

Generelle pedagogiske virkemidler

Overlæring og automatisering av bokstav-lyd-samsvar med forskjellige staving-til-lydenheter er viktig for effektiv avkodning. Tempolex – bedre lesing foreligger derfor nå med syntetisk tale fra Lingit. Programmet inneholder en stor mengde systematisk oppbygde ordlister og tekster med forskningsbasert progresjon. Dette muliggjør intensiv og tilpasset øvelse. Ved hjelp av diagnostisering med STAS eller Logos (Høien, 2007) kan pedagogen finne fram til- og tilpasse øvingsstoffet til den enkeltes ferdighetsnivå og nærmeste utviklingssone. Tempolex inneholder også flere små skriv som gir føringer for hvordan Tempolex kan brukes i ordinær undervisning, tilpasset undervisning og spesialundervisning.

Emosjonell støtte, motivasjon, konsentrasjon og positiv feedback på fremgang er viktig i alle opplegg. Det er spesielt viktig for mange dyslektikere som helst ville gjøre alt annet enn det de trenger mest: Øve lesing og skriving

(Olson mfl., 2014). Det legges derfor opp til at det øves med Tempolex i flere svært korte økter hver dag. Det er innebygget i programmet at eleven får visualisert og motive-rende feedback på fremgang etter hver treningsøkt. Lærer bruker denne feedbacken til å vurdere om eleven faktisk gjør tilfredsstillende fremgang og justerer opplegget hvis dette ikke er tilfelle.

NOTE

- 1 Forfatteren av denne artikkelen har opplyst at han har levert ordlister, tekster og informasjonsskriv til Tempolex – bedre lesing, og er ansvarlig for progresjonen i programmet. Det mottas royalties for dette, hvilket er grunnen til at denne artikkelen ikke inneholder noen evalueringer av programmet.

REFERANSER

- APEL, K.** (2009). The acquisition of mental orthographic representations for reading and spelling development. *Communication Disorders Quarterly*, 31(1), s. 42–52.
- APEL, K.** (2011). What is orthographic knowledge? *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 42, s. 592–603.
- APEL, K., BRIMO, D., WILSON-FOWLER, E.B., VORTIUS, C & RADACH, R** (2013). Children develop initial orthographic knowledge during storybook reading. *Scientific Studies of Reading*, 17, s. 286–302.
- BOWERS, P.N, KIRBY, J.R. & DEACON, H.** (2010). The effects of morphological instruction on literacy skills: A systematic review of the literature. *Review of Educational Research*, 80(2), s. 144–179.
- BOYER, N. & EHRI, L.C.** (2011). Contribution of phonemic segmentation instruction with letters and articulation pictures to word reading and spelling in beginners. *Scientific Studies of Reading*, 15(5), s. 440–470.
- BRÅTEN, I.** (1997). Rettskrivingsvansker ved afasi. Kan kognitiv strategiuundervisning hjelpe? *Nordisk Tidsskrift for Spesialpedagogikk*, nr. 1, s. 20–31.
- CAIN, K. & OAKHILL, J.** (2011). Matthew effects in young readers: Reading comprehension and reading experience aid vocabulary development. *Journal of Learning Disabilities* 44, s. 431–443.
- CLARKE, P.J., TRUELOVE, E., SNOWLING, M.J. & HULME, C.** (2014). *Developing reading comprehension*. West Sussex. UK: John Wiley & Sons.
- CUNNINGHAM, A.** (2006). Accounting for children's orthographic learning while reading text: Do children self-teach? *Journal of Experimental Child Psychology*, 95, s. 56–77.
- CUNNINGHAM, A., NATHAN, R. & RATHER, K.** (2011). Orthographic processing in models of word recognition. I: M. Kamil, P. Pearson, E. Moje & P. Afflerbach (eds). *Handbook of Reading Research Volum IV*, s. 259–285. New York, NY: Routledge.
- DALY, E.J. III., BONFIGLIO, C.M, MATTSON, T. PERSAMPIERI, M. & FOREMAN-YATES** (2006). Refining the experimental analysis of academic skills deficits: Part II. Use of brief experimental analysis to evaluate reading fluency treatments. *Journal of Applied Behaviour Analysis*, 39(3), s. 323–331.
- DUFF, F.J. & CLARKE, P.J.** (2011). Practitioner Review: Reading disorders: what are the effective interventions and how should they be implemented and evaluated? *Journal of child psychology and psychiatry*, 52(1), s. 3–12.
- ECALLE, J., MAGNAN, A. & CALMUS, C.** (2009). Lasting effects on literacy skill with a computer-assisted learning using syllabic units in low-progress readers. *Computers & Education*, 52, s. 554–561.
- EHRI, L.C.** (2005 a). Development of sight word reading: Phases and findings. I: M. Snowling & C. Hulme (Eds). *The science of reading: A handbook*. (s. 135–154). Malden, MA: Blackwell.
- EHRI, L.C.** (2005 b). Learning to read words: Theory, findings and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), s. 167–188.
- EHRI, L.C.** (2014). Orthographic mapping in the acquisition of sight word reading, spelling memory and vocabulary learning. *Scientific Studies of Reading*, 18, s. 5–21.
- ELBRO, C. & ARNBAK, E.** (1996). The role of morpheme recognition and morphological awareness in Dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 46, s. 209–240.
- FRICKE, S., BOWYER-CRANE, C., HALEY, A.J., HULME, C. & SNOWLING, M.J.** (2012). Efficacy of language interventions in the early years. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(3), s. 280–290.
- GOODWIN, A.P. & AHN, S.** (2010). A meta-analysis of morphological interventions: Effects on Literacy achievement of children with literacy difficulties. *Ann Dyslexia*, 60(2), s. 183–208.
- GUSTAVSEN, T.S** (2013). Repetert lesing som metode og lesetreningsprogrammet Relemo. *Spesialpedagogikk*, nr. 6, s. 36–38.
- HAGTVET, B.E. & LYSTER, S.A.H.** (2003). The spelling errors of good and poor decoders: A developmental cross-linguistic perspective. I: N. Goulandries (ed). *Dyslexia: Crosslinguistic comparisons*, s. 181–207. London: Whurr.
- HAGTVET, B.E., LYSTER, S.A.H., MELBY-LERVÅG, M., NÆSS, K.A., HJETLAND, H.N., ENGELVIK, L.I., HØLLAND, S., KLEM, M. & KRUISE, J.** (2011). Ordforråd i førskolealder og senere leseferdigheter – En metaanalytisk tilnærming. *Spesialpedagogikk*, nr. 1, s. 34–49.
- HATCHER, P.J., HULME, C. & SNOWLING, M.J.** (2004). Explicit phoneme training combined with phonic reading instruction helps young children at risk of reading failure. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(2), s. 338–358.
- HATCHER, P.J., HULME, C, MILES, J.N.V., CARROLL, J.M. HATCHER, J., GIBBS, S., ...** (2006). Efficacy of small group reading intervention for beginning readers with reading delay; a randomized controlled trial. *Journal of child psychology and psychiatry*, 47, s. 820–827.
- HEGGSTAD, K.** (1982). *Norsk Frekvensordbok*. Bergen. Universitetsforlaget.
- HEIKKILÄ, R., ARO, M., NÄRHI, V., WESTERHOLM, J. & AHONEN, T.** (2013). Does training in syllable recognition improve reading speed? A computer-based trial with poor readers from second and third grade. *Scientific Studies of Reading*, 17, s. 398–414.

- HINTIKKA, S., LANDERL, K. ARO, M. & LYYTINEN, H.** (2008). Training reading fluency: Is it important to practice reading aloud and is generalization possible? *Annals of Dyslexia*, 58, s. 59–79.
- HUEMER, S., LANDERL, K., ARO, M. & LYYTINEN, H.** (2008). Training reading fluency among poor readers of German: Many ways to the goal? *Annals of Dyslexia*, 58, s. 115–137.
- HUEMER, S., ARO, M., LANDERL, K. & LYYTINEN, H.** (2010). Repeated reading of syllables among Finnish-speaking children with poor reading skills. *Scientific Studies of Reading*, 14, s. 317–340.
- HULME, C. & SNOWLING, M.J** (2009). *Developmental disorders of Language, Learning and Cognition*. UK. London: Wiley Blackwell.
- HØIEN, T.** (2007). *Håndbok til Logos*. Bryne: Logometrica AS.
- HØIEN, T. & LUNDBERG, I.** (2012). *Dysleksi. Fra teori til praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- KAMHI, A.G. & CATTS, H.W.** (2012). Reading development. I: A.G. Kamhi & H.W. Catts (eds) *Language and reading disabilities*, 3, s. 24–44. Boston: Pearson.
- KLINKENBERG, J.E.** (2005). *Å bedre barns leseflyt. 27 varianter av repetert lesing*. Oslo: Aschehoug.
- KLINKENBERG, J.E.** (2011). *Den lille bog om Flydende Læsning. 28 øvelser med gentaget læsning*. København: Akademisk forlag.
- KLINKENBERG, J.E.** (2012 a). Grupper av dyslektikere – stavevansker og stavemønstre. *Spesialpedagogikk*, nr. 1, s. 41–49.
- KLINKENBERG, J.E.** (2012 b). Begynneropplæring med Tempolex. www.tempolex.no.
- KLINKENBERG, J.E.** (2012 c). Om lydenes uttalemønstre. www.tempolex.no.
- KLINKENBERG, J.E.** (2014). *Å bedre barns staveferdighet*. www.tempolex.no
- KLINKENBERG, J.E. & SKAAR, E.** (2003). *STAS. Manual*. PP-tjenestens Materiell Service. Jaren.
- LERVÅG, A., BRÅTEN, I. & HULME, C.** (2009). The cognitive and linguistic foundations of early reading development: A Norwegian latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 45, 764–781.
- LERVÅG, A., & HULME, C.** (2009). Rapid naming (RAN) taps a basic constraint on the development of early reading fluency. *Psychological Science* 20, s. 1040–1048.
- LEVY, B.A** (2001). Moving the bottom: Improving reading fluency. I: M. Wolf (ed.). *Dyslexia, Fluency and the Brain*. York Press, s. 357–380.
- LUNDBERG, I.** (2009). *God skriveutvikling. Kartlegging og undervisning*. Cappelen Akademisk Forlag.
- LYSTER, S.A.H.** (2012). *Elever med lese- og skrivevansker. Hva vet vi og hva gjør vi?* Oslo: Cappelen Damm AS.
- LYYTINEN, H., ERSKINE, J., KUJALA, J., OJANEN, E. & RICHARDSON, U.** (2009). In search of a science based application: A tool for reading acquisition. *Scandinavian Journal of Psychology*, 50, s. 668–675.
- MARTIN-CHANG, S.L. & LEVY, B.A.** (2005). Fluency transfer: Differential gain in reading speed and accuracy following isolated word and context training. *Reading and Writing*, 18, s. 343–376.
- MEYER, M.S. & FELTON, F.H.** (1999). Repeated reading to enhance fluency: Old approaches and new directions. *Annals of Dyslexia*, 49, s. 283–306.
- MOATS, L.C.** (2006). How spelling supports reading. *American Educator*, s. 12–43.
- MOLL, K. & LANDERL, K.** (2009). Double dissociation between reading and spelling difficulties. *Scientific studies of reading*, 13, s. 359–382.
- MOLL, K., FUSSENEGGER, B., WILLBURGER, E. & LANDERL, K.** (2009). Ran is not a measure of orthographic processing. Evidence from the asymmetric German orthography. *Scientific Studies in Reading*, 13, s. 1–25.
- MOLL, K., HULME, C., NAG, S. & SNOWLING, M.** (2013). Sentence repetition as a marker of language skills in children with dyslexia. *Applied Psycholinguistics*, s. 1–19. doi:10.1017/S0142716413000
- NAGY, W. & HERMAN, P.** (1987) Breadth and depth of vocabulary instruction. I: M. McKeown & M. Cutis: *The Nature of vocabulary acquisition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, s. 1–35.
- NRP: NATIONAL READING PANEL** (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington DC: National Institute of Child Health and Human Development.
- OLSON, R.K., KEENAN, J., BYRNE, B. & SAMUELSSON, S.** (2014). Why do children differ in their development of reading and related skills? *Scientific Studies of Reading*, 18(1), s. 38–54. doi:10.1080/10888438.2013.800521
- PERFETTI, C.** (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), s. 357–383.
- RASINSKI, T.V.** (2012). Why reading fluency should be hot! *The Reading Teacher*, 65, s. 516–522.
- ROSENTHAL, J. & EHRI, L.** (2008). The mnemonic value of orthography for vocabulary learning. *Journal of Educational Psychology*, 100, s. 175–191.
- RICKETTS, J., BISHOP, D.V.M. & NATION, K.** (2007). Vocabulary is important for some, but not all reading skills. *Scientific Studies of Reading*, 11, s. 235–257.
- RICKETTS, J., NATION, K., PIMPERTON, J. & BISHOP, D.V.M.** (2011). The role of self-teaching in learning orthographic and semantic aspects of new words. *Scientific Studies of Reading*, 15(1), s. 47–70.
- ROSENTHAL, J. & EHRI, L.** (2011). Pronouncing new words aloud during the silent reading og text enhances fifth graders' memory for vocabulary words and their spelling. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 24, s. 921–950.
- SHANKWEILER, D., LUNDQUIST, E., KATZ, L., STUEBING, K., FLETCHER, J., BRADY, S., FOWLER, A., DREYER, L., MARCHIONE, K., SHAYWITZ, S., & SHAYWITZ, B.** (1999). Comprehension and decoding: Patterns of association in children with reading difficulties. *Journal for the Scientific Study of Reading*, 3, s. 69–94.
- SEYMOUR, P.H.K., ARO, M. & ERSKINE, J.** (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, s. 143–174.
- SHARE, D.L.** (1995). Phonological recoding and self-teaching: Sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55, s. 151–218.

- SHARE, D.L.** (1999). Phonological recoding and orthographic learning: A direct test of the self-teaching hypothesis. *Journal of Experimental Child Psychology*, 72, s. 95–129.
- SHARE, D.L.** (2004). Orthographic learning at a glance: On the time course and development of onset of self-teaching. *Journal of Experimental Child Psychology*, 87, 267–298.
- SHARE, D.L.** (2008). On the anglocentricities of current reading research: The perils of over-reliance of an «outlier» orthography. *Psychological Bullentine*, 135, s. 584–615.
- SKAATHUN, A.** (2007). *Staveferdigheit. Ei undersøkning av stavetileigning i norsk barneskole*. Universitetet i Stavanger.
- SKJELFJORD, V.J.** (1988). *Analysetreningen i leselæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- SKJELFJORD, V.J.** (1989). *Lesevansker. En drøfting av teorier og hovedideer i didaktisk og språklig perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- SKJELFJORD, J. & SKJELFJORD, V.J.** (1992). *Min ABC*. Oslo: Universitetsforlaget.
- SLAVIN, R.E., LAKE, C., DAVIS, S., & MADDEN, N.** (2009). Effective programs for struggling readers: A best evidence synthesis. Baltimore, MD: Johns Hopkins. http://www.bestevidence.org/reading/strug/strug_read.htm
- SNOWLING, M.J.** (2013). Early identification and interventions for dyslexia: a contemporary view. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13, s. 7–14.
- SNOWLING, M.J. & HULME, C.** (2011). Evidence-based interventions for reading and language difficulties: Creating a virtuous circle. *British Journal of Educational Psychology*, 81, s. 1–23.
- SNOWLING, M.J. & HULME, C.** (2014). The interface between spoken and written language: developmental disorders. *Phil. Trans. R. Soc. B, Vol. 369*.
- HULME, C; SNOWLING, MJ;** (2014) The interface between spoken and written language: developmental disorders. *Philosophical transactions of the royal society biological sciences*, 369. DOI: 10.1098/rstb.2012.0395
- TEMPOLEX.NO.** www.tempolex.no.
- THALER, V., EBNER, E.-M., WIMMER, H. & LANDERL, K.** (2004). Training reading fluency in dysfluent readers with reading accuracy: Word specific effects but low transfer to untrained words. *Annals of Dyslexia*, 54, s. 89–113.
- THERRIEN, W.J.** (2004). Fluency and comprehension gains as a result of Repeated Reading: A meta-analysis. *Remedial and Special Education*, 4, s. 252–261.
- TORGESSEN, J.K.** (2005). Recent discoveries in remedial interventions for children with dyslexia. I: M.J. Snowling & C. Hulme, (Eds.). *The science of Reading. A handbook*, s. 521–537. Oxford: Blackwell.
- TUNMER, W.E., & CHAPMAN, J.W.** (1995). Context use in early reading development: Premature exclusion of a source of individual differences? *Issues in Education: Contributions from Educational Psychology*, 1, s. 97–100.
- TUNMER, W. & NICOLSON, T.** (2011). The development and teaching of word recognition skill. I: M. Kamil, P. Pearson, E. Moje, & P. Afflerbach (eds). *Handbook of Reading Research Volume IV*, s. 259–285. New York, NY: Routledge.
- WOLF, M. & KATZIR-COHEN, T.** (2001). Reading fluency and its interventions. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), s. 211–229.
- WRIGHT, D-M. & EHRI, L.C.** (2007). Beginners remember orthography when they learn to read words: The case of doubled letters. *Applied Psycholinguistics*, 28, s. 115–133.

Lyst til å skrive i spesialpedagogikk?

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

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

Bruk adressen:
redaksjonen@spesialpedagogikk.no



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.

Balansekunst: Identitet og selvfølelse hos ungdom som har en synsnedsettelse

Sammendrag

Denne undersøkelsen handler om hvordan ungdom som har en synsnedsettelse, beskriver seg selv, og hvordan de konstruerer fortellingene om sine egne liv. Tilnærmingen er primært narrativ både teoretisk og metodisk. Data er semistrukturerte intervjuer med ni ungdommer fra 15 til 20 år. Analyse av intervjuene viser at deltakernes er opptatt av utfordrende balanse-ganger – mellom å være barn og voksen, eller seende og blind. Vi finner videre at når deltakerne beskriver seg selv, gjør de som oftest dette gjennom aktiviteter de er interessert i, og som de mestrer godt. Fokuset er altså mer på det å *gjøre* enn det å *være*. Gjennom dette rettes oppmerksomheten mot hva de kan, og ikke mot synsvanskene. Aktiviteten kan også hjelpe dem med å holde på avstand vanskelige tanker og gi dem noe å gjøre.

Summary

The art of balance: Identity and self-esteem of adolescents with visual impairment

This study deals with how adolescents with visual impairment describe themselves and how they construct the narratives about their own lives. The approach is primarily narrative both concerning theory and method. Data came from semi-structured interviews of one to two and a half hours duration with nine adolescents of 15 to 20 years of age. The analysis of the interviews revealed that the participants experienced challenging acts of balance – between being a child or an adult, sighted or blind. It further revealed that the participants most frequently described themselves by activities in which they had interests and mastered. Thus the focus was more on what they *did* than on what they *were*. By such a focus their attention was directed towards what they mastered and not towards their visual impairment. The activities, furthermore, did help in keeping troublesome thoughts and feelings away and in filling their time in a positive way.

Nøkkelord

UNGDOM

SYNSNEDSETTELSE

IDENTITET

SELVFØLELSE

MESTRING

Marianne Ligaard Almbakk, seniorkonsulent, Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi, Universitetet i Oslo¹

Astri Heen Wold, professor emeritus, Psykologisk institutt, UiO¹

Knut Brandsborg, spesialist i klinisk psykologi, Statped sørøst, fagavdeling syn

Innledning

Spørsmål knyttet til identitet og utvikling av selvet har vært sett på som sentrale temaer i ungdomstiden (Alsaker & Kroger, 2006; Kvalem & Wichstrøm, 2007). Undersøkelsen vi presenterer, handler om identitet og selvfølelse hos ungdom som har en synsnedsettelse. Disse ungdommene er, som annen ungdom, på vei fra barn til voksen med de utfordringer dette fører med seg. Ungdomstiden deres representerer imidlertid også andre utfordringer (Nilsson & Lühr, 1998). Flere av deltakerne i de kvalitative intervjuene denne undersøkelsen bygger på, beskriver hverdagen omtrent slik:

Jeg må hele tiden balansere mellom det å se og ikke se, å være svaksynt er liksom verken det ene eller det andre. Det er ikke så lett alltid!

I intervjuene ble ordet balanse og det å finne balanse-ganger stadig tatt opp som utfordrende av deltakerne. Balansegangen mellom å være barn og voksen – som også annen ungdom vil møte – ble supplert med balansegangen mellom å være seende og blind. Dette er kategorier deltakerne må balansere mellom, og det beskrives som utfordrende å ha ett ben i hver leir. Gjennom intervjuer av ni ungdommer med synsnedsettelse har vi ønsket å få kunnskap om deres utvikling fra barn til voksen. Vi har ønsket å få innblikk i hvordan de opplever, og har opplevd, sin egen hverdag, hva de tenker om fremtiden og bedt dem fortelle om hvordan de oppfatter seg selv.

Initiativet til undersøkelsen kom fra tidligere Huseby kompetansesenter, nå Statped sørøst, fagavdeling syn, som ønsket å få mer kunnskap om utviklingen fra barn til voksen hos ungdom med synsvansker. Med økt kunnskap kunne de ivareta behovene til brukerne sine bedre. Kompetansesenterets erfaring fra praksis var at mange

syntes å klare utviklingen godt, men at det også var mange som opplevde ensomhet og hadde det vanskelig.

Denne artikkelen bygger på masteroppgaven til Almbakk (2009) som omhandler identitet, selvfølelse og livskvalitet hos ungdom med synsnedsettelse. Som del av dette brede temaet ble også sosiale relasjoner til familie, venner og jevnaldrende grundig diskutert. Disse temaene er tidligere presentert i en artikkel i Spesialpedagogikk (Almbakk, mfl., 2011). I denne artikkelen følger temaene med spesiell relevans for identitet og selvfølelse. Undersøkelsen har en narrativ grunn tilnærming både teoretisk og metodisk. I tillegg trekker vi inn begreper og kunnskaper om identitet, selvbylde og selvfølelse som har sitt utgangspunkt i andre teoretiske tradisjoner på en relativt eklektisk måte. Skulle vi bare forholdt oss til litteratur som var skrevet innenfor en narrativ teoretisk tilnærming og som hadde fokus på ungdom med synssvekkelse, ville det være meget lite å finne.

Problemstillingen for undersøkelsen er: Hvordan beskriver ungdom som har en synsnedsettelse seg selv, og hvordan konstruerer de narrative (historiene, eller fortellingene) om sine egne liv? Deres egne subjektive opplevelser har stått i sentrum. Deltakerne skulle få komme fram med sine egne stemmer og gi oss innblikk i hvordan de knytter ulike opplevelser sammen og finner mening.

Når det gjelder ungdom som har en synsnedsettelse, er dette en heterogen gruppe. Vi har ingen komplett oversikt over blinde og svaksynte i Norge, men man antar at det er cirka 1000 barn med en synshemming i skolealder (Fasting, 2006). Vi beskriver de unge som «ungdom med synsnedsettelse». I dagligtalen omtales de ofte som «svaksynte» eller «synshemmet ungdom». Synsproblemene er imidlertid bare en av mange sider ved dem. Med vår terminologi legger vi vekt på å beskrive deltakerne, ikke som synshemmede tenåringer, men som vanlige tenåringer som har en synsnedsettelse. For variasjon kommer vi til å veksle mellom termene «synsnedsettelse», «synssvekkelse», «synshemming» m.m.

En narrativ tilnærming

Denne undersøkelsen bygger, som nevnt, på en narrativ tilnærming både teoretisk og metodisk (Bruner, 1986, 1990;

Elliot, 2005; Liebligh, mfl., 1998; McAdams, 1985; Murray, 2003, 2008; Riessman, 1993; Sarbin, 1986). Den narrative tenkemåten er handlings- og detaljorientert og benytter rike personlige historier for å oppnå en bedre forståelse av fenomener og individer (Bruner, 1986, 1990). Den har fokus på subjektive og brede beskrivelser og streber ikke etter såkalt objektiv og kontekstfri kunnskap (Bruner, 1990).

Bruner definerer narrativ som et unikt sett av hendelser og mentale tilstander som involverer mennesker som sosiale karakterer eller aktører (Bruner, 1990, s. 43). Dette betyr at vi mennesker ikke forholder oss til verden hendelse etter hendelse, men at vi snarere rammer inn hendelser i større strukturer. En fortelling er en organisert tolkning av en sekvens av hendelser med en begynnelse, en midt del og en slutt der de ulike hendelsene knyttes sammen og tillegges mening. Bruner hevder at vi bruker narrative i hverdagen for å forstå verden rundt oss, dele noe med andre og til å forstå eller reflektere over våre egne liv. Nettopp derfor er narrative sentrale for utvikling og forståelse av identitet. Riessman (1993: 2) sier det slik:

How individuals recount their stories – what they emphasize and omit, their stance as protagonists or victims, the relationship the story establishes between teller and audience – all shape what individuals can claim of their own lives. Personal stories are not merely a way of telling someone (or oneself) about one's life; they are the means by which identities may be fashioned.

Identitet kan altså på et nivå beskrives som en livshistorie. Ulike teoretikere definerer 'et narrativ' (eller 'en fortelling' eller 'en historie' som vi oversetter det med) noe forskjellig. I denne undersøkelsen definerer vi en fortelling i tråd med Hinchman & Hinchman (1997, s. 2, referert i Elliot, 2005, s. 3):

Narratives (stories) in the human sciences should be defined provisionally as discourses with a clear sequential order that connects events in a meaningful way for a definite audience, and thus offer insight about the world and/or people's experience of it.

En narrativ psykologisk tilnærming er ikke en enkelt metode, men snarere en samling metodologiske tilnærminger som kan være ulike når det gjelder fokus og motiv (Elliot, 2005; Liebligh mfl., 1998). Det å fortelle historier er

en universell menneskelig aktivitet som man lærer tidlig i barneårene. I narrativ forskning beholdes denne formen. Metoden fokuserer på hvordan historien fortelles, hva innholdet i historien er, og hvilken rolle fortelleren gir seg selv og eventuelt andre i historien. Narrativ psykologi er altså opptatt av strukturen, innholdet og funksjonen til narrative vi forteller oss selv og i sosiale interaksjoner.

Identitet, selvbylde og selvfølelse

Enkelt sett kan vi si at identitet handler om svaret på spørsmålet: Hvem er jeg (Krange & Øia, 2005; Kvaalem & Wichstrøm, 2007)? Ungdomstiden beskrives ofte som en tid da man skal finne seg selv eller konstruere sin voksne identitet. Nyere identitetsteoretikere er imidlertid mer interessert i den identitetssøkende prosessen enn i resultatet. Forskning tyder også på, i strid med det tradisjonelle idealet om at ungdom i tenårene finner sin voksne identitet, at majoriteten av ungdom som er på vei inn i voksenlivet, ikke har følelsen av å ha en fast identitet (Kroger, 2000). På grunn av den kognitive utviklingen øker også evnen til selvrefleksjon gjennom ungdomsårene, og beskrivelsene av hvem man er, kan bli mer abstrakte (Kvaalem & Wichstrøm, 2007; Kroger, 2000).

Identitetsbegrepet i denne undersøkelsen vil sammenholde sosiale og kulturelle så vel som mer unike og individuelle dimensjoner. På den ene siden identifiserer man seg med noe kollektivt, både kulturelt og sosialt. For personene i vår målgruppe vil dette bety at de for eksempel ser på seg selv som norske ungdommer med en viss sosial bakgrunn, men at de samtidig kanskje identifiserer seg med andre ungdommer som har en synshemming. På den andre siden er identitet en følelse av unikhet og kontinuitet i det å være seg selv som vedvarer over tid, og både fortiden, nåtiden og fremtiden er viktige i identitetskonstruksjonen. Vår tilnærming er derfor i tråd med Kranges definisjon av identitet. Han skiller mellom to grunnleggende ulike, men likevel sammenhengende betydninger (2001, s. 31):

Identity is a concept that holds together two quite distinctive dimensions. On one level it means identification with something collective, cultural or social. On the other it denotes a sense of self and a sense of continuity within that self.

Identifisering med det kollektive, for eksempel med en spesiell gruppe, er derfor sentralt for identitet, kanskje særlig i tenårene, da det å passe inn som en del av gruppen eller gjengen har stor betydning (Miles, 2000; Atwater, 1992). I tenårene er sosiale markører eller koder som klesstil og utseende ekstra viktig i slik gruppedannelse (Miles, 2000), og deltakelse i en gruppe kan baseres på det å like den samme stilen eller ha de samme interessene. Eksempler kan være å drive med dans, data eller moped. I dagens samfunn opplever ungdom så vel som alle andre en globalisering som påvirker vår identitet (Arnett, 2002). Dette kan øke motivet for å finne lokale nisjer for identitetskonstruksjon, som for eksempel en idrettsklubb, et kor eller merkeklær.

Identitet og selvbylde brukes ofte relativt likt i litteraturen (Kvaalem & Wichstrøm, 2007; Alsaker & Kroger, 2000), og vi vil ikke gjøre noen forsøk på å skille begrepene fra hverandre i denne artikkelen. Innenfor forskning og litteratur om ungdom med synssvekkelse synes det som om merkelappen «selvbylde» («self concept») er hyppigere brukt enn «identitet». I tillegg til «identitet/selvbylde» møter vi imidlertid også ofte «selvfølelse» («self-esteem»). «Selvfølelse» vil i denne artikkelen forstås bredt og inkludere følelser og vurderinger om selvet. Det ligger dermed noe normativt i dette begrepet, da det er følelser knyttet til evaluering av en selv (Kvaalem & Wichstrøm, 2007).

James (1892) og Cooley (1902) er historisk sett to av dem som har hatt størst fokus på selvfølelse, og deres forståelser var ulike på mange områder. James (1892) mente at en global selvfølelse summerte selvbylde på ulike felt i livet. Denne globale selvfølelsen ble i stor grad styrt av hvor mye vekt den enkelte la på sine ferdigheter på ulike felt. Man trenger bare å være flink på de områdene man selv anser som betydningsfulle. Den globale selvfølelsen blir da et uttrykk for forholdet mellom ferdigheter på de områdene man setter høyest, og ønsket grad av ferdigheter på de samme områdene. Er forskjellene store, vil dette gi en dårlig selvfølelse.

Om vi søker til Cooley, opererte også han med begrepet global selvfølelse, men hos ham er selvet utelukkende sosialt, og selvfølelsen påvirkes dermed av hvordan andre ser på en. «The looking-glass self» - forståelsen av selvet

vektlegger at andres vurderinger internaliseres som individets egne (Cooley, 1902).

Når det gjelder forholdet mellom begrepene identitet/selvbilde og selvfølelse, henger disse to naturlig nok sammen. Om avstanden eller diskrepansen er stor mellom det man ønsker å være – det som vanligvis kalles ideal-selvet (Kvalem & Wichstrøm, 2007, s. 25) – og det man opplever å være, kan dette gi en dårlig selvfølelse. Selvfølelse henger således sammen med mestringsfølelse, altså det å føle at man mestrer kravene som samfunnet, menneskene rundt og en selv stiller. Følelsen av mestring og anerkjennelse er viktig for oss alle (Schibbye, 1988). En persons syn på seg selv påvirkes ikke bare av personens egne følelser og vurderinger, men også av andres vurderinger.

I diskusjoner om forholdet mellom andres vurderinger av hvem man er og personens egne vurderinger kan det være nyttig å skille mellom personens opplevde identitet og den identiteten man tilskrives av andre. Denne distinksjonen er relatert til Krogers (2000, s. 12) diskusjon om identitetsformingsprosessen. En mer moden identitet er karakterisert ved at den «enables the holder to mediate rather than to be mediated by these earlier identifications of childhood». Eller – som formulert av en av Krogers studenter (ibid., s. 12) – «I think identity is present when other people's opinion's become something to reflect upon, rather than to live by.»

Et siste begrep må også presenteres i vårt komplekse begrepsmessige landskap, nemlig «selvpresentasjon». Det viser til «atferd knyttet til hvordan jeg ønsker at andre skal oppfatte meg» (Kvalem & Wichstrøm, 2007, s. 24). Begrepet er klart relevant i vår sammenheng. Et kvalitativt intervju, vår metode, må også forstås som et møte mellom to personer hvor den som blir intervjuet, presenterer seg selv for intervjueren.

Tidligere forskning

Tidligere forskning om identitet/selvbilde eller selvfølelse hos personer med synsnedsettelse har ofte inkludert slike temaer som del av bredere studier som også omhandler psykososiale forhold som trivsel, livskvalitet, sosiale relasjoner og venner (Huurre & Aro, 1998; Huurre, Komulainen & Aro, 1999; Lifshitz mfl., 2007; Kef 1997, 1999, 2002; Kef,

Hox & Habekoth, 2000). Den masteroppgaven som denne artikkelen bygger på, hadde også et slikt bredere perspektiv (Almbakk, 2009). Andre studier har inkludert selvbilde og selvfølelse i studier som også har trukket inn personlighet og eventuelt psykopatologi (Garaigordobil & Bernaras, 2009), eller som del av studier av hvordan ulike ungdomsgrupper når utviklingsmessige målsettinger mer generelt (Pfeiffer & Pinquart, 2011). Studiene kommer fra mange land (Finland, Nederland, Israel, Spania, Tyskland), og alle de nevnte studiene er kvantitative. Data er samlet inn ved hjelp av ulike former for spørreskjemaer. Et sentralt siktemål har vært å sammenligne selvfølelse/selvbilde hos ungdom med synsvansker og de med normalt syn. Studiene inkluderer derfor kontrollgrupper av ungdom med normalt syn eller refererer til relevante sammenligningsstudier.

I de studiene som er nevnt her, finner man ikke forskjeller i selvbilde/selvfølelse mellom de to gruppene. Det finnes riktignok både studier som viser *høyere* selvbilde hos ungdom med synsproblemer enn hos de uten og studier som finner *lavere* selvfølelse hos den førstnevnte gruppen. En god oversikt over studier som gir ulike resultater, finnes hos Garaigordobil & Bernaras (2009). De konkluderer likevel slik (s. 158): «In general a clear tendency was observed in the direction of absence of differences in the global self-concept between the adolescents with and without impairment».

De studiene som er trukket fram så langt, kommer fra andre land. Fra Norge finner vi få studier som fokuserer på identitet/selvbilde eller selvfølelse hos ungdom med synssvekkelse. Vi finner imidlertid forskning på slike temaer innenfor undersøkelser som fokuserer på ungdom og unge voksne med nedsatte fysiske funksjonsevner mer generelt. Her står arbeidene til Grue (1999, 2001) sentralt. I tillegg kan vi finne relevant informasjon i en liten undersøkelse av Hellerud & Brøndmo (1995) som evaluerte week-endkurs for ungdom med synsproblemer i regi av Huseby kompetansesenter. Grues studie fra 1999 (se også Grue & Heiberg, 2000) er en kvantitativ spørreundersøkelse av temaer som selvbilde, psykisk helse, livskvalitet og sosiale relasjoner. Ca. 10 000 elever i aldersgruppen 13 til 20 år var inkludert. Av disse hadde 300 nedsatt funksjonsevne, men ingen hadde synsproblemer. Forskerne fant liten forskjell i

selvbilde mellom ungdom med nedsatt funksjonsevne og andre ungdommer (Grue, 1999; Grue & Heiberg, 2000) – et resultat tilsvarende det man har funnet i internasjonal forskning med fokus på ungdom med synssvekkelse.

Grues studie fra 2001 er en kvalitativ intervjuundersøkelse av 34 unge voksne mellom 20 og 30 år med nedsatt fysisk funksjonsevne. To av informantene hadde synsnedsettelse. Intervjuene tok for seg oppvekst, nåtiden og forventninger om fremtiden – temaer med stor likhet med dem som inngikk i intervjuene i vår undersøkelse. Mange av informantene hadde opplevd å bli behandlet som barn, noen ganger som litt «dumme» barn, da mange forventet at den intellektuelle vurderingsevnen var negativt påvirket når man hadde nedsatt fysisk funksjonsevne. Personer med synshemning kunne ha problemer med å orientere seg i omgivelsene, noe som også kunne påvirke andres oppfatning av dem. Mange opplevde at de ikke ble stilt krav til, og det ble ikke regnet med at de skulle ta en utdanning eller være yrkesaktive.

I undersøkelsen til Hellerud & Brøndmo (1995) ble 27 ungdommer med synssvekkelse – blinde og svaksynte – i alderen 16 til 25 år intervjuet med utgangspunkt i et spørreskjema med åpne og lukkede svarkategorier. I tillegg ble det gjennomført kvalitative intervjuer med tre av deltakerne. Et flertall av de unge med synshemninger opplevde at de ble godtatt i klassen og regnet som en vanlig klassekamerat. Gjennom de åpne svarene kom det likevel fram at noen så på seg selv som usynlige, en som bare var der, minstemann, en plage fordi ting gikk tregt og lignende.

Studiene vi har presentert, viser relativt sammenfallende resultater enten de tar utgangspunkt i studier fra utlandet eller Norge, og enten fokus er på ungdom med synsproblemer eller på ungdom med nedsatt fysisk funksjonsevne mer generelt. Ungdom med nedsatt funksjonsevne har et relativt godt selvbilde og god selvfølelse som ikke avviker i stor grad fra annen ungdom. Disse konklusjonene bygger i all hovedsak på kvantitative studier. Unntaket er Grue (2001) og til en viss grad Hellerud & Brøndmo (1995). Disse undersøkelsene utfyller og nanserer bildet av identitet/selvbilde og selvfølelse til ungdom med nedsatt funksjonsevne og peker på mulige problemområder. Men undersøkelsen til Hellerud & Brøndmo er

relativt begrenset, og undersøkelsen til Grue bygger på resultater fra personer med nedsatt fysisk funksjonsevne mer generelt. Vi ønsket derfor å øke kunnskapen om identitet/selvbilde og selvfølelse hos ungdom som lever med redusert syn, gjennom flere kvalitative intervjuer. Å få innblikk i målgruppens erfaringer og meninger gjennom deres egne stemmer kan gi økt teoretisk forståelse av identitet, selvbilde og selvfølelse hos denne ungdomsgruppen og kan bidra til at miljøet rundt får en dypere forståelse av deres situasjon.

Metode

Deltakerne Målgruppen for undersøkelsen var ungdom i alderen 14 til 20 år som hadde redusert skarpsyn på 0,2 eller lavere, med mindre de hadde så redusert synsfelt at de hadde lært noe punktskrift. Synsproblemene skulle ikke være større enn at de kunne lese noe vanlig skrift. Deltakerne skulle ikke ha kjente tilleggsvansker av sensorisk, kognitiv eller motorisk art. Den opprinnelige planen var å avgrense utvalget til dem med synsskarphet under 0,1, men i den aktuelle aldersgruppen var det få potensielle informanter, og vi valgte derfor å heve kravet til skarpsyn til 0,2 eller lavere.

Deltakerne ble rekruttert gjennom Huseby kompetansesenter og Norges Blindeforbund. Huseby kompetansesenter sendte ut brev til sine brukere innenfor målgruppen med informasjon om prosjektet og invitasjon til å delta. Prosjektet ble også presentert gjennom U-lyd. Dette er et lydtidsskrift som sendes ut gjennom Norges Blindeforbundet til alle tenåringer som har en synshemning, og som også finnes elektronisk på Norges Blindeforbundets nettsider.

Alle som tok kontakt og var innenfor målgruppen, ble intervjuet. Til sammen var dette ni ungdommer mellom 15 og 20 år, fem jenter og fire gutter. Hos fire av deltakerne var synsnedsettelsen progredierende.

Intervjuene I intervjuet ble deltakerne bedt om å fortelle om seg selv, sin familie, sine venner og skolehverdagen ved hjelp av konkrete historier eller eksempler. Det ble også lagt vekt på hvordan de syntes de hadde hatt det før, hvordan det var nå og hvordan de trodde det kom til å bli i

fremtiden. Intervjuene var semistrukturerte. Det var utarbeidet en intervjuguide for å sikre at sentrale temaområder ble dekket. Disse temaområdene var: Identitet/hvordan de ville beskrive seg selv, familien og opplevelser med familien, tanker og erfaringer rundt synshemningen, erfaringer fra skole og med lærere og elever, fritid og venner, selvfølelse og livskvalitet, og fremtiden. Innenfor hvert område var det flere underspørsmål (se Almbakk, 2009 for intervjuguiden). Deltakerne ble imidlertid oppfordret til å fortelle så fritt som mulig, og temaer som deltakerne selv tok opp, ble også ønsket velkommen. Intervjuene dekket altså et langt bredere spekter av temaer enn de som diskuteres i denne artikkelen.

Det ble foretatt en forberedende telefonsamtale med deltakerne og noen av foreldrene før intervjuet. I denne samtalen ble deltakerne bedt om å tenke på noe eller noen som betydde mye for dem og om mulig å ta dette med til intervjuet. Eksempler på dette var sportsdrakt eller en sang. Intervjuet startet senere med utgangspunkt i det som deltakeren hadde tenkt på. Alle intervjuene ble gjennomført hjemme hos informantene og varte fra en til to og en halv time. Hvert intervju ble transkribert i sin helhet. Pauser, småord, nøling og mumling ble notert. Inntrykk og observasjoner fra intervjuene ble inkludert til slutt i hver transkripsjon.

Analyseprosessen Intervjuene ble analysert med utgangspunkt i narrativ analyse (Kvale, 2007; Lieblich mfl., 1998; Murray, 2008; Mishler, 1986). De delene som kvalifiserte som fortellinger etter definisjonen brukt i dette prosjektet (se under Narrativ tilnærming), ble merket innledningsvis. For hver enkelt fortelling ble det formulert et hovedtema eller en «meningsfortetning» (Kvale, 2007). I tillegg ble det registrert hvordan fortellingene var bygget opp, altså fortellingens struktur, og også hvilken rolle deltakeren ga seg selv i fortellingen. Det ble laget et kort sammendrag av hver fortelling der alle disse tre aspektene ble beskrevet. Hovedtemaene ble videre tolket og knyttet sammen i to mer overordnede kategorier. Den første inkluderte identitetstemaer av typen «hvem er jeg?», «hva gjør meg til meg?» og «hvordan kjennes det å være meg?» og er fokus for denne artikkelen. Den andre kategorien omhandlet relasjon

til andre, ønsket om å passe inn og forhold til venner og familie og er diskutert i Almbakk mfl. (2011).

Etiske hensyn Deltagelse i undersøkelsen bygget på informert samtykke og retten til når som helst å trekke seg fra prosjektet. Undersøkelsen har få deltakere, og de kommer fra et lite og gjennomsliktig miljø. Hensynet til anonymitet har derfor fått stor vekt. For å ivareta anonymitet er sitater noen ganger omskrevet og opplysninger gjort mer generelle. Dette er gjort på en slik måte at det ikke skal gå på bekostning av resultatenes innhold. Alle deltakerne har også fått mulighet til å lese masteroppgaven som denne artikkelen bygger på (Almbakk, 2009), for å kunne godkjenne sitatene². Fra et forskningsmessig perspektiv kunne det ha vært nyttig å kjenne til den sosiale og helsemessige situasjonen til informantene bak de ulike sitatene, men dette ville raskt gå på bekostning av deltakernes anonymitet. I denne undersøkelsen har ivaretagelse av deltakernes anonymitet veid tyngre enn forskningsmessige hensyn.

Undersøkelsen er godkjent av Regional komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk og Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

Resultater og foreløpig diskusjon

Resultatene vil i det følgende presenteres sammen med en foreløpig diskusjon, før vi avslutter med en oppsummerende diskusjon av noen sentrale temaer. Resultatene blir presentert ved å legge stor vekt på sitater fra deltakerne selv.

Jeg er hva jeg gjør og er god til I første omgang var det vanskelig for de fleste av deltakerne [åtte av ni] å beskrive seg selv. Forestillingen om at man finner seg selv i ungdomstiden – som man kan møte i litteraturen (Kvalem & Wichstrøm, 2007) – avspeiles ikke tydelig i hvordan ungdommene uttrykker seg. Kanskje var gruppen av ungdommer, som var fra 15 til 20 år gamle, i yngste laget for at man kunne forvente dette? Det er også relevant å minne om Krogers (2000) påpekning om at ungdom ikke nødvendigvis har oppnådd en følelse av fast identitet når de kommer til slutten av tenårene. Arnett (2002) argumenterer

også for at ungdomstiden har blitt forlenget i de senere årene. Intervjukonteksten i seg selv kan kanskje også gjøre det vanskelig å svare på slike direkte spørsmål om hvem man er. Men selv om det var vanskelig å svare direkte, gir deltakernes beskrivelser av identitet gjennom sine narrativer og refleksjoner.

Spørsmålet «hvem er jeg» ble av deltakerne ofte besvart med «jeg holder på med» eller «jeg er god til». Snarere enn å liste opp egenskaper deltakerne syntes passet på dem og/eller grupper de tilhørte, eller fortelle om familie eller bosted, fortalte syv av ni deltakere om en spesiell aktivitet de holdt på med, og som de anså seg selv som flinke til. Narrativet startet ofte med å beskrive aktiviteten og hvilken plass den hadde i livet til deltakeren. Aktiviteter som ble nevnt, kunne være musikk, idrett, dans eller data. Deretter fulgte en beskrivelse av en konkret hendelse der aktiviteten hadde gitt deltakeren utfordringer i form av for eksempel å sette en ny rekord eller treffe en ny tone. Narrativet ble avsluttet med at utfordringen ble mestret, og at dette ga en god selvfølelse. Slike historier ble av flere av deltakerne beskrevet som positive og gode minner.

På spørsmål om hva som var tøffe eller vanskelige minner, fortalte deltakerne ofte historier der de ikke klarte å nå et mål knyttet til aktiviteten. Også her ble historien ofte avsluttet med at de klarte å nå målet til slutt. Narrativets struktur bygges altså opp gjennom å først fortelle om aktiviteten, deretter presentere en utfordring knyttet til mestring av aktiviteten, og til slutt fortelle om hvordan man klarte utfordringen, og at dette ga en god selvfølelse. Deltakerne gir med dette seg selv rollen som en kompetent og aktiv person, som mestrer de utfordringer de blir stilt ovenfor.

I sitatene som følger, står D for deltager, I for intervjuer. Når det ikke er gitt noen informasjon, er det deltageren som kommer til ordet.

Hvem er jeg ja, det er ikke så lett ..., jeg vet ikke ... jeg har ikke så mye å si der asså, vanskelig å svare på! Jeg driver jo mye med data da, det er jeg god på, er liksom han datafyren på en måte. Alle kjenner meg som det. Driver alltid og mekker på noe datagreier, så hvis folk har problemer, så er det bare å komme, så skal jeg fikse det.

Jeg er ..., jeg har ..., vel jeg er jo bare meg. Jeg liker å danse da, jeg har alltid holdt på med dans nesten. Det er veldig viktig for meg, det er noe jeg virkelig får til, min greie liksom. Jeg husker en gang jeg skulle lære meg en ny vending. Ofte går de til høyre ikke sant, men denne gikk mot venstre, og det var så uvant! Jeg øvet og øvet, og til slutt fikk jeg det til. Da var jeg stolt da!

Sangen er veldig viktig for meg. Noen ganger så har det vært sånn at jeg ikke helt har fått til det hun har lært meg og det har vært kjipt, men nå i det siste føler jeg at jeg virkelig har lært meg teknikken hennes og fått det til skikkelig, og det gir meg en veldig god følelse! Det er deilig! Før fikk jeg ikke til teknikken på det å synge sånn, men nå får jeg det til, da ble jeg veldig sånn yeah!

I deltakernes beskrivelser av seg selv fikk altså aktivitetene deres en sentral og meget viktig plass og ønsket om å fremstå som en kompetent og flink person gikk igjen hos alle deltakerne. Rollen som flink i for eksempel en idrett, sang, dans eller med elektroniske hjelpemidler ga deltakerne en mestringsfølelse som ifølge dem selv virket positivt inn på selvfølelsen. Sammenhengen mellom mestring og et godt selvbilde er også fremhevet av Grue og Rua (2013). Resultatene kan også knyttes til James' (1892) diskusjon av det globale selvbildet og til annen forskning. Det viktige for en persons globale selvbilde er de områdene som individet selv vektlegger som sentrale, hevdet James. I Grues studie (1999, s. 121) av ungdom med en funksjonshemming viste resultatene at informantene som hadde best globalt selvbilde, var de som hadde liten diskrepans mellom faktisk og ønsket kompetanse på de områder som individet selv betraktet som vesentlige. Relatert til denne diskusjonen er også Schibbys (1988) påpekning om at vi mennesker trenger anerkjennelse og følelsen av mestring for å få en god selvfølelse.

Gjennom aktiviteten kunne deltakerne også fortelle om hvem de var ved hjelp av en beskrivelse som ikke hadde noe med synshemningen å gjøre, men som heller fokuserte på det de mestret. Ingen av deltakerne snakket direkte om synshemningen på spørsmål om hvem de var eller hva som gjorde dem til dem.

Motiver for å drive med aktiviteten Det å holde på med en bestemt aktivitet ble av alle deltakerne beskrevet som

noe positivt og nyttig. Mange hadde drevet med aktiviteten fra de var små, og det hadde blitt en naturlig del av deres hverdag. Fem av dem var bevisste på at det var noe de hadde startet med fordi foreldrene foreslo det, og tre nevnte også at det var en fin og passende aktivitet for dem fordi de hadde en synshemning. Det var flere ulike motiver som lå til grunn for ønsket om å drive med aktiviteten, men det var likevel mange av de samme motivene som dukket opp hos deltakerne. Motivene deres var forholdsvis like, på tross av at aktivitetene hadde ulik karakter. Deltakerne mente at de kunne få ut aggresjon og triste følelser gjennom aktiviteten:

I: Hva føler du at det gir deg å synge? Hvorfor er det så bra?

D: Det hjelper meg å uttrykke meg, for å få det ut!

I: Hva er det du føler at du får uttrykt?

D: Jeg kan bli glad av det, det er veldig gøy. Når jeg føler at jeg får det til blir jeg veldig glad, også glemmer jeg andre ting. Som hvis jeg er litt irritert på mamma eller på en venninne, så kan jeg lage meg en egen verden, bare meg og stemmen min. Så hjelper det meg å tenke på noe annet, jeg tror det på en måte setter meg litt i kontakt med følelsene mine om du skjønner, så hjelper det meg å styre dem, jeg blir på en måte tøffere, tror jeg.

En annen viktig faktor som ble nevnt av de fleste [syv av ni deltakere], var at aktiviteten ga dem noe å bruke tid på. Den ga dem noe å fylle hverdagen med og være opptatt av, og man kunne høre en uro eller en sårbarhet knyttet til muligheten for en passiv tilværelse ligge på lur i noen av sitatene. Gjennom aktiviteten slapp de å kjede seg. De kunne ha det gøy, og de slapp også å måtte streve med det som mange beskrev som triste eller vanskelige tanker.

Jeg synes det er bra å ha aktiviteten fordi da har jeg noe å gjøre, vil ikke bare sitte inne og – ja, ikke gjøre noe, så da er det bra med treningen, det er så ofte trening at da har jeg nesten alltid noe å drive med. Ellers hadde jeg jo ikke hatt så mye å drive med, viktig å ha noe å gjøre, ikke sant.

Folk er jo ofte så opptatt med sin greie, og da er det godt å ha noe å drive med, man kan jo alltid trene mer, det fyller hodet mitt og det liker jeg, ellers blir det lett sånn at man tenker på andre ting, kjipte ting og sånn.

Ja det er viktig å ha noe å gjøre, da har jeg alltid noe å gjøre. Det er jo på en måte gøy og siden jeg har gjort det så lenge, men mest så jeg har noe å gjøre. Det er gøy å ha noe å gjøre, så har du venner der og det er bra.

I tillegg til at aktiviteten gir deltakerne en god selvfølelse hjelper den dem til å holde ubehagelige tanker på avstand og ha noe å bruke tiden på. Å være aktiv er motsatsen til å være passiv. Passivitet er et hyppig diskutert tema i forskningen om personer med synshemninger og også andre funksjonshemninger, og vi skal komme tilbake til dette i den avsluttende diskusjonen.

Følelsen av å passe inn og være inkludert og del av noe større var også en viktig motivasjon for å drive med aktiviteten. Dette er viktige behov hos oss alle, og kanskje særlig i tenårene, da det å få innpass kan være avgjørende for om man trives (Goossens, 2006; Santrock, 2005; Nielsen, 1996; Erikson, 1968). Kontakten med andre som holdt på med det samme, der synshemningen ikke var i fokus, ble fremhevet av flere som svært viktig. Flere av deltakerne beskrev historier fra en sammenheng med gruppen der synet ikke ble gjort viktig, der de ikke ble behandlet annerledes på grunn av synet eller der andre glemte at de hadde en synsnedsettelse. Rollen de fikk, var altså ikke som svaksynt, men for eksempel som sprek eller flink til å synge. Det kunne virke som de også selv tok på seg en gruppeidentitet som for eksempel idrettsutøver, og denne identiteten bidro til å gi en god selvfølelse. Synshemningen betydde altså ikke så mye når de drev med aktiviteten, og flere hadde venner knyttet til aktiviteten (Almbakk mfl., 2011).

Når jeg er på trening, er jeg bare meg selv, synshemningen får på en måte ikke bli med inn døra, da er det bare meg og kroppen min som teller. Jeg er minst like flink som mange av de andre, noe som gir en god følelse. Jeg er ikke noe dårligere selv om jeg ser dårligere, mener jeg. Jeg får på en måte respekt for de øvelsene jeg klarer å utføre innenfor min sport, på lik linje med de andre. Vi har de samme spillereglene, og det står ikke noe om at jeg har egne regler fordi jeg ikke ser like godt.

I: Føler du noen ganger at andre mennesker behandler deg annerledes?

D: ja, på skolen blir det jo til at man blir behandlet litt annerledes, men ikke i sportsklubben. For eks en gang når vi har møte i

klubben, så skulle vi ha brus, også bare hev hun brusen bort til meg, og da tenkte hun ikke på at jeg ikke så den. Men det er jo egentlig bra, at hun ikke tenkte på det.

Betydningen av felles aktivitet illustreres også godt av deltakere som ikke opplevde dette, i det minste *ikke* i alle situasjoner. Flere av deltakerne fortalte at de følte seg utenfor eller annerledes på videregående skole. Dette var særlig de deltakerne som ikke gikk på en spesiell linje der de delte spesielle interesser med klassekameratene.

Jeg føler at de ser på meg som så annerledes ... at jeg bare sitter for meg selv og ikke sier noe, at jeg ikke gidder. Men jeg gjør det bare fordi jeg synes det er vanskelig, fordi jeg ikke har noen rundt meg. De har mange flere rundt seg, venner og sånt. Jeg har bare en lærer som jeg har kontakt med ekstra. Det er en svaksynt og en blind elev på skolen, men jeg ser ikke så mye til de for de går på andre linjer, så det blir jo litt vanskelig det også.

Det var et viktig poeng hos deltakerne at de gjennom aktiviteten fikk kontakt med vanlig seende. Det ga dem mulighet til å være sammen med folk på premisser som ikke inkluderer synshemningen, og så ut til å være positivt for deres livskvalitet (Almbakk, 2009). Tre av deltakerne fortalte også at de hadde fått venner gjennom de aktivitetene de holdt på med (Almbakk mfl., 2011).

Jeg får i hvert fall vært med i et vanlig miljø og ikke bare sammen med andre som har en synshemming da, det er veldig viktig at jeg kan fungere vanlig sammen med folk.

Balanse mellom ulike identiteter Det kom tydelig frem i deltakernes historier at de ønsket å bli anerkjent og sett på som flinke, sosiale og normale mennesker. Det å ha en tydelig definert identitet som noe annet enn synshemmet var viktig for deltakerne. Men felles for alle var at de samtidig ønsket at menneskene rundt dem skulle forstå effektene av synshemningen, og ikke tro de var dumme. En vanlig følelse var at andre så på dem som annerledes eller litt dumme, noe som ikke stemte med deres egen selvopplevelse. De kunne også oppleve å bli oversett eller oppfattet som usynlige.

For meg er det vel i hvert fall viktig å vise at jeg er like flink som de andre, for du har alltid noe å bevise som synshemma, ikke

sant. For enten så tror folk at jeg er dum eller så er de sånn; ja, du har vel sikkert maaaaange sanser som vi ikke har og Å ja da! (med ironi i stemmen)

De fleste opplevde at de ble behandlet annerledes på en eller annen måte. Følgende sitat viser godt en ambivalent opplevelse av å bli behandlet annerledes og samtidig et ønske om å dysse det ned.

*I: Føler du at noen mennesker behandler deg annerledes?
D: Ja bittelittegran, men ikke så mye blant vennene mine ... nei!!! ikke sånn generelt. Kanskje lærerne ... Men asså jeg prøver jo å være mest mulig normal!!! Men det er ikke noe store greier. Også at jeg er på svaksyntkurs og sånn da, men det glir liksom inn, alt glir liksom inn, det er sånn; det er sånn jeg lever og da er det sånn bare! Det er jeg vant til og jeg sitter ikke og sier åååå jeg er svaksynt se på meg så synd det er på meg, buhhu, det gjør jeg ikke. Jeg er svaksynt, jeg er den jeg er og jeg gjør så godt jeg kan.*

Det å oppleve at andre ikke la merke til dem eller at de ikke var like viktige som andre, var provoserende for flere av deltakerne, og de så ut til å kompensere for dette ved å vise seg frem eller gjøre seg synlig. I beskrivelser av seg selv fortalte tre av deltakerne konkrete historier der de var litt gale, sprø eller høylytte overfor vennene. Ofte ble det fokusert på at andre syntes de var litt gale, og dette så de på som morsomt.

Ja, jeg føler ofte at folk behandler meg litt annerledes enn de gjør med andre, at jeg er ingenting liksom ..., men jeg er jo ikke så annerledes jeg heller da, så det er litt sånn at noen ser på meg som jeg er noe helt annet enn dem, og så er jeg jo ikke det. Så jeg prøver alt jeg kan å være vanlig da, tulle og sånn, og så behandler de meg annerledes.

I: Hva mener du når du sier at du er litt gal?

D: At jeg bare roper ut ting noen ganger, og at jeg liksom når jeg har stokken, så kan jeg bare sette den foran noen så de ikke kommer frem, og så sier jeg liksom oi, unnskyld, jeg så deg ikke jeg, og da har venninnene mine synes jeg har vært litt gal da. Så stiller jeg meg opp og veiver med hendene og gjør sånn og liksom heeei jeg er gal jeg, hahaha. Og så liksom hører jeg åå du er så rar, du er så dum! Ja sånne sprø ting som det ja. Sier sånne dumme ting som de begynner å le av.

Det å innta rollen som sprø eller tøysete, en slags klovnerolle, kan være med på å gi en identitet eller en merkelapp overfor andre. Dette stemmer god overens med Grues (1999, 2001) resultater der han beskriver at informantenes atferd kunne beskrives som ekstrem, enten veldig rolig og forsiktig eller ekstra høylytt og bråkete. Hellerud & Brønmo (1995) har også beskrevet hvordan noen ungdommer med synsproblemer kunne oppleve seg som usynlige.

I Grues (2001) studie av unge voksne med en funksjonshemning fortalte informantene om hvordan de opplevde at andre, påvirket av samfunnets «naturlige» og ideologiske kategorier, tillot dem en rolle som synshemmet. Tilsvarende opplevelser ble også formidlet av våre deltakere. De opplevde at andre tilskrev dem egenskaper – eller identiteter – som ikke stemte overens med hvem de selv opplevde å være. Identifiseringen av seg selv som synshemmet representerer en sosial og kulturell identitet som deltakerne deler med andre som har en synshemning. Dette er en kategori som samfunnet har ulike merkelapper for, og deltakerne sa altså selv at de kunne oppleve å bli behandlet på en bestemt måte.

Deltakerne var, som nevnt, opptatt av på den ene siden å bli oppfattet som normale og lik de andre, men på den andre siden ønsket de at andre skulle se synshemningen og forstå følgene av den. Identifisering med en spesiell gruppe ved hjelp av klær (Miles, 2000), felles normer og verdier eller annet er sentralt i ungdomstiden. Identifisering med en bestemt gruppe gjennom en aktivitet – som vi har vist er sentralt for våre deltakere – kan også gi gruppetilhørighet. Dette kan støtte opp under en følelse av normal eller vanlig identitet i en ungdomskultur der synshemningen ikke har en plass.

Deltakerne balanserte altså mellom å identifisere seg som normale og helt vanlige ungdommer på den ene siden og på den andre siden som ungdommer med en synshemning. Dette kan være positivt ved at det gir dem tilhørighet i to leirer, men det kan også gi en følelse av å ikke passe inn verken på den ene eller den andre siden.

Jeg har jo venner som både ser og er synshemmet. Når jeg er sammen med folk fra studiet pleier jeg å være med så godt jeg kan, men det er ikke alltid de gjør ting som jeg er så interessert i da. På kurs med andre synshemma blir det litt sånn: nå skal vi

prøve spennende nye ting dere, men det er ikke alltid jeg føler at jeg har så mye til felles med dem. Jeg er både litt her og der på en måte, hmmm.

Alle deltakerne fortalte på en eller annen måte at de syntes at de ikke hadde så mye til felles med jevnaldrende på skolen eller i utdannelsen. Det kunne være fordi de følte at de hadde ulike interesser, at de hadde et annet fokus eller en annen væremåte, eller at de holdt på med helt andre ting.

Det er litt bedre på videregående enn det var på ungdomsskolen, men klassen er så veslevoksen liksom. De synes det er gøy å drikke seg full hver helg og slå ut håret og liksom, her kommer jeg! Men den typen er ikke jeg, jeg er mer den stille personen. Jeg liker å være sammen med mamma og pappa og søsknene mine.

Jeg føler ikke at jeg har så mye til felles med de jeg studerer sammen med akkurat. De er opptatt av å farte på byen og sjekke opp gutter. Jeg er heller hjemme og leser eller trener. Synes de kan være ganske overflatiske egentlig – jeg mener det er mer i verden enn gutter, klær og sminke!

Jeg kjenner jo jenter på min egen alder, det er ikke det, men jeg føler ikke akkurat at vi har så mye til felles. Gutter og sminke er liksom ikke det jeg er mest opptatt av kan man si. Synes ikke det er så spennende å snakke om hvilke gutter som er kjekkest, og hvilken øyeskygge som er kulest, det blir for overflatisk!

Ingen av deltakerne anga det at de hadde en synshemning, som årsak til at de kunne ha andre interesser enn de andre i klassen. Snarere sa de at de andre var overflatiske eller barnslige, eller at de var opptatt av andre ting. Det virker altså som om en del av deltakerne verken identifiserer seg med seende ungdom i stor grad, eller føler at de har mye til felles med andre ungdommer som har en synshemning. Hvilken betydning kan dette få for deltakernes identitet og selvfølelse? Litteratur om ungdom vektlegger betydningen av å ha jevnaldrende å definere seg i forhold til (Goossens, 2006; Santrock, 2005; Aagre, 2003; Nielsen, 1996; Atwater, 1992). Mangel på dette kan det gi en følelse av at man ikke passer inn eller er som de andre. Dette er noe deltakerne selv fortalte om. Men de trakk altså ikke frem synshemningen som en årsak til at de opplevde det slik.

Spesielle erfaringer knyttet til synshemningen Vi har nevnt at ingen av deltakerne snakket om synshemningen på spørsmål om hvem de var eller hva som gjorde dem til dem. Men synshemningen er naturlig nok på ulike måter tema gjennom intervjuet, slik vi kan se i flere av de sitatene som allerede er presentert. Tanker og erfaringer rundt synshemningen var også et av de tematiske områdene for intervjuet. Synshemningen ble tillagt ulik vekt og verdi av deltakerne. Noen styrte unna å snakke om den, mens andre fremhevet at synshemningen hadde gitt dem muligheter de ikke hadde hatt ellers. Noen nevnte at synsnedsettelsen også bar med seg positive følger som at de fikk muligheten til å bli kjent med mennesker på en annen måte, og at de kunne oppleve verden annerledes og kanskje sette pris på andre ting. I tillegg ble det nevnt at deres synshemning kunne ha hatt positiv betydning for andre.

Jeg prøver å se det positive i det (synshemningen) og da, jeg tar på en måte livet mer med ro og opplever noen ganger at jeg får med meg mer enn folk som ser. De stresser rundt og løper av gårde, mens jeg må ta meg god tid når jeg er ute, og da «ser» jeg noen ganger mer enn dem, hvis du skjønner.

Om noen spør om det så pleier jeg å si at det er min største ressurs, for jeg får noen andre nøkler til mennesker, jeg blir på en måte kjent med mennesker innenfra og ut, og ikke utenfra og inn som de fleste andre. Jeg mener at det er en styrke.

Broren min sier at jeg har lært han veldig mye da. Han pleier ikke å være så veldig åpen, men han sa en gang til meg at han ikke hadde blitt så tolerant som person da, om han ikke hadde hatt en synshemma søster, og det tror jeg det er mye i, fordi at han måtte nok lære seg å gjøre ting på nye måter og være mer tålmodig, så fikk han seg kanskje noen aha-opplevelser iblant.

Balanse mellom å være selvstendig og avhengig Et annet tema som ofte kom frem i narrative til deltakerne, var viktigheten av å være uavhengig og selvstendig. Dette hang sammen med betydningen av å oppleve mestring og gi seg selv rollen som kompetent og normal. Selvstendighet – en følelse av å klare seg selv – så ut til å gi en normaliserende følelse. Mange fortalte om episoder der de hadde vært avhengig av andre for å komme seg til og fra steder eller for å organisere seg. Det ble opplevd som ubehagelig og vanskelig

å være avhengig av andre mennesker. Ønsket om å klare seg selv var derfor tydelig hos alle deltakerne. Dette var særlig knyttet til å finne frem og komme seg til og fra trening og skole. Flere av deltakerne, særlig guttene, nevnte at de synes det var vanskelig å skulle være avhengig av drosje eller kollektivtransport hele livet, mens vennene begynte å kjøre moped og bil.

Perioden fra man er 13 til 16 er jo veldig hard da! For da er det jo snakk om moped og trimming og hele sulamitten. Og du må da akseptere at du skal være avhengig av drosje, tog eller mase noen i hjel for å få dem til å kjøre deg hjem. Sånn skal du ha det resten av livet, det er bare å glede seg ... ehh. Den svei ja! Jeg gikk og tenkte på det en del. Men da jeg liksom fikk det slaget i trynet var en morgen da..., jeg pleier å ta bussen til skolen sammen en del av kameratene mine. Og så var det en morgen de ikke var der, og jeg drev og så etter dem og sånn vet du. Jøss sitter dem bak og ikke sier noe da bare for å se hva jeg gjør, tenkte jeg. Så satte jeg meg bak da og så stoppet bussen også bare brrrrroom brrrrrrrrr (lager billyder som går fort forbi). Der kommer hele gjengen på hver sin moped ja! Yess, ehheh, så liksom litt sånn aha-opplevelse. Så kommer jeg liksom, skal vi finne på noe? Og alle bare nei jeg skal kjøre ned til byen, og jeg bare jaa akkurat, kos deg! Så dette med moped, eller bare det å komme seg fremover uten at det skal bli for mye styr liksom, det kunne jeg ønske.

Det er veldig viktig for meg at jeg finner fram selv, veldig! På sommeren sykler jeg jo til trening, til matbutikken ... jeg har lært meg veiene så ... og så har jeg også blitt litt kjent i nærområdet. Jeg sykler mye til kamerater borti gata og sånn. Så det er bra, man må klare seg selv.

Det gir meg en følelse av å være som alle andre når jeg klarer å finne frem selv, det er så kjipt å trenge hjelp til alt her i livet. Så jeg prøver så godt jeg kan å finne frem. Mange blir imponert over at jeg klarer meg så bra alene, det er jo bra.

Det å finne frem selv ga altså en opplevelse av å være normal og som alle andre. Det å oppleve at man fant frem kunne også gi en følelse av stolthet og mestring – noe som andre kunne rose, noe å være flink til. Balansen mellom å løsrive seg og samtidig være avhengig av andre diskuteres i boka *Ungdomstid, funksjonshemning, løsrivelse* (1998) av Nilsson & Lühr. Her fokuseres det på hvorvidt den unge får muligheten til å oppleve seg som selvstendig og ta del i planlegging

av egen tilrettelegging. Dette temaet er også behandlet av Almbakk (2009, s. 34–35), der deltakernes tanker om egen deltakelse blir diskutert. I relasjon til selvstendighet og avhengighet fant Kef (1999) i sin studie av ungdom med synshemning i Nederland en sammenheng mellom opplevelsen av å være avhengig av andre og følelsen av ensomhet. Dersom man opplever å være avhengig av andre for å komme seg rundt og få kontakt med klassekamerater og venner, kan dette føre til at man tar mindre kontakt, noe som igjen kan gi færre å være sammen med og en følelse av ensomhet. Dette temaet er videre diskutert hos Almbakk mfl. (2011).

Tanker om fremtiden Hvordan deltakerne så på seg selv og sin hverdag kunne henge sammen med deres tanker om fremtiden og hvordan livet kom til å bli senere. På spørsmål om deltakerne tenkte mye på fremtiden, svarte de fleste at det ikke var noe de var så opptatt av. Flere nevnte at det var viktig å gå på skolen og få seg en god utdanning slik at man kunne få jobb, men dette kom opp da de fortalte narrativer knyttet til skole snarere enn fremtid. Hos de deltakerne som hadde en progredierende synshemning, var fremtidstanker knyttet til usikkerhet om synet ble svakere.

Om synet har blitt verre merker jeg det veldig fort, da må jeg justere og prøve igjen. Blir jo hele tiden minnet på det, at det kan bli verre, men prøver å ikke tenke så mye på det hele tida da.

D: Jeg tenker ikke så mye på fremtiden, det er ikke noe vits. Det som skjer, det skjer jo uansett, ikke sant.

I: Hmm, hvorfor tror du at du ikke tenker på fremtiden?

D: Nei ..., jeg vet ikke. Det er jo ikke noe gøy å tenke at jeg sikkert kommer til å se enda mindre, det er jo sikkert det som kommer til å skje, jeg vet jo det, så hvorfor tenke på det? Jeg må bare ta det som det kommer. Klarer ikke å ta stilling til det som kommer, det er for mye å tenke på, blir bare trist. Så jeg tenker bare på nåtiden, ikke på fremtiden, nei det vil jeg ikke!

Det er umulig å vite ... Når det blir dårligere, det trenger ikke bli det da Men så blir det vel det kanskje, men jeg har vent meg til det på en måte, sånn er livet ikke sant!

Hos noen var også tanker om fremtiden knyttet sammen med tanker om en fortsatt manglende frihet knyttet til det at de aldri kunne kjøre bil.

Tenker jo på det nå også, bare det å sette seg i en bil og kjøre lik-som. Det er sånn, må alltid tenke når bussen går eller tog. Det blir jo aldri bedre! Følelsen av å klemme inn en pedal og kjenne at det går fremover, det er så vanvittig stort

Bare tre av deltakerne fortalte om spesifikke drømmer og tanker om fremtiden, og de kommuniserte at de gledet seg til fremtiden. Disse fremtidsplanene var for alle tre deltakere knyttet til aktiviteten de drev med, der de ønsket å holde på med aktiviteten videre og på en eller annen måte jobbe med den. For de andre deltakerne ble fremtiden sett på som noe de ikke var særlig opptatt av, eller ikke ville tenke så mye over.

Hva som er motivet for å ikke ønske å tenke på fremtiden, kan selvsagt variere blant deltakerne, men det kan virke som begrensede valgmuligheter og frykten for at synet skal bli verre hos de med progredierende synshemning, er to viktige grunner. Flere nevnte at det bare var bortkastet tid eller ikke så mye poeng i å tenke fremover. Dette kan selvfølgelig være et ønske om å leve i nuet, men det kan også tyde på at det å tenke på fremtiden kan være vanskelig og sårt for deltakerne. Flere snakket om yrker de kunne tenke seg å ha, men som de etterpå sa at de aldri ville kunne drive med. Begrensede valgmuligheter ble altså sett på som noe som hørte fremtiden til, og som de helst ikke ville snakke om.

Informantene i Grues studie av unge voksne med en funksjonshemning fortalte i relasjon til dette om hvordan de opplevde det miljøet de var en del av, som lukket, og hjelpeapparatet som lite fleksibelt. Individuelle ønsker som ikke uten videre passet inn i den tradisjonelle tanken om hva en som har en funksjonshemning kunne foreta seg, ble møtt med en skeptisk holdning, og informantene følte at de ble møtt som «en i en gruppe» snarere enn som et individ med ønsker og planer (Grue, 2001, s. 120–126). I dagens samfunn der ungdom står overfor flere valg og et hav av muligheter (Berkaak & Frønes, 2005; Frønes & Brusdal, 2003; Miles, 2000) kan det tenkes at denne ambivalensen knyttet til fremtiden, som kunne oppleves hos en del av de intervjuete, blir forsterket. Friheten til å velge og en usikkerhet knyttet til valgmuligheter, kan bli til frykten for å ikke kunne velge i det hele tatt.

Avsluttende diskusjon

Denne undersøkelsen har omhandlet identitet, selvbylde og selvfølelse hos ungdom som har en synshemming. Et viktig resultat fra undersøkelsen er deltakernes fokus på de utfordrende balansegangene – mellom å være barn og voksen eller seende og blind. Følelsen av å ha et ben i hver leir kan være utfordrende, men den kan også gi tilhørighet til flere grupper. Også når det gjaldt sosiale relasjoner fortalte ungdom med synshemming om balanse ganger, som balanse gangen mellom å bli overvurdert og undervurdert og balanse gangen mellom å ta kontakt med andre og å være alene (Almbakk mfl., 2011). Grue (2001, s. 10) fremhever også at personer med nedsatt fysisk funksjonsevne ofte kan oppleve å befinne seg i tvetydige posisjoner.

Intervjuene viser også at deltakerne ofte beskriver seg selv gjennom aktiviteter de er interessert i, og som de mestrer godt. Fokuset i beskrivelsen av seg selv er på det å *gjøre*, mer enn på det å *være*. Vi er usikre på hvilken sammenheng dette har med generelle utviklingspsykologiske prosesser og med ungdommenes synsvansker. Alsaker & Kroger (2006, s. 92) skriver følgende om utviklingen av selvbylde:

Earlier research on the content of children and adolescents' self-concept has shown that there is a shift from the concrete to the abstract, from referring to external characteristics, to referring to activities and then to internal or psychological dimensions.

Vektleggingen av aktivitet når man beskriver seg selv, trekkes her fram som et generelt utviklingspsykologisk fenomen og tilsier at vi skulle forvente å finne det samme om vi hadde intervjuet ungdom uten synsproblemer. Poenget illustrerer også et metodisk problem i vår undersøkelse og faktisk også i mange andre som studerer utviklingsrelaterte fenomener hos ulike grupper med funksjonshemninger. Dette er ofte relativt små grupper, og man inkluderer kanskje personer med et for stort aldersspenn for å få tilstrekkelig med deltakere. Å slå sammen og på en måte behandle likt, 15-åringer og 20-åringer, slik vi har gjort i vår undersøkelse, er sannsynligvis for unyansert.

Til tross for dette kan det være at å beskrive identitet gjennom hva man gjør, får en spesiell betydning for

ungdom med synsproblemer. Det retter oppmerksomheten mot hva de kan og ikke mot synsproblemene. I deltakernes historier gir de seg selv rollen som en aktiv og flink person som har mye å gjøre på fritiden. Opplevelsen av tilhørighet med andre som hadde samme interesse, enten det var de andre i klassen eller de man var i klubb eller gruppe sammen med, ser også ut til å være sentral for deltakerne. Gjennom fortellingene om aktiviteten tar de på seg rollen som «han eller hun som er flink til noe», snarere enn «hun eller han som er svaksynt». Aktiviteten gir mange en normaliserende opplevelse, en opplevelse av å være som alle andre, og en mestningsfølelse. Følelsen av mestring ser ut til å gi deltakerne en generelt god selvfølelse, og, som tidligere nevnt, viser tidligere kvantitativ forskning at ungdom med synssvekkelse har like god selvfølelse som annen ungdom (Garaigordobil & Bernaras, 2009). Det å holde på med aktiviteten gir også en kanal for å få ut – og holde på avstand – vonde tanker og følelser.

Vår usikkerhet med tanke på hvordan man bør forstå vektleggingen av aktivitet i denne studien, kan knyttes til tidligere forskning om selvbylde. James (1892) skilte mellom «jeg» og «meg», hvor «jeg» er subjekt og den handlende, mens «meg» er objekt og den det handles mot. Grue & Rua (2013, s. 80) fremhever at i senere forskning av James, og også av andre, er det «meg» - siden av selvet som har fått mest oppmerksomhet. Et tilsvarende poeng finner man også hos Baumeister (1999, s. 2). Han hevder at det er tre typer menneskelige erfaringer som ligger bak vår opptatthet av selvet, nemlig det han kaller «reflexive consciousness», «interpersonal being» og «executive function». Blant disse aspektene er det det siste, altså selvet som aktivt og handlende, som er minst utforsket og minst forstått. På bakgrunn av dette kunne det hevdes at vi burde diskutert de «handlende» unge med synshemming enda grundigere, men det ville sprengte rammene for denne artikkelen. Slike temaer burde imidlertid følges i senere forskning.

Det å være aktive, mestrende og selvstendige mennesker ser altså ut til å være svært viktig for deltakerne. Det er en tendens til at deltakere uten klare identitetsmarkører som går på interesser og aktiviteter, i mindre grad forteller om en tydelig identitet. I denne undersøkelsen ser det også ut til å være en tendens til at de som har en aktivitet

å beskrive seg ut fra, har det bedre sosialt. Deres narrativer er i større grad preget av positive hendelser, de forteller om et større nettverk av venner og har flere planer og drømmer for fremtiden. Grunner til dette kan ligge i at det er enklere å kontrollere aktiviteten enn synshemningen, noe som gir en følelse av mestring og kontroll. Deltakerne setter noe de selv kan ha kontroll over, som et mål på å føle seg som en mestrende og vellykket person, og dette gir en god følelse når de lykkes.

Vi må imidlertid ta et forbehold når det gjelder de sammenhengene vi antyder med grad av aktivitet i sentrum. Disse sammenhengene må ikke oppfattes som årsaks-sammenhenger. Deltakelse i aktiviteter kan bedre sosiale muligheter. Men det kan også være at de som i utgangspunktet har god sosial kompetanse, lettere finner en aktivitet som passer for dem. Det vi bygger på, er fortellinger fra deltakerne hvor ulike forhold synes å opptre sammen. Årsakssammenhengene kjenner vi ikke, og de kan meget vel være sirkulære.

Aktiviteten gir også de unge noen å identifisere seg med og føle tilhørighet til. Deltakerne er svært opptatt av tilhørighet og kontakt med andre, og i historiene om aktivitet kommer det tydelig fram den nære forbindelsen det er mellom temaer knyttet til identitet, selvfølelse, tilhørighet og venner. Huurre mfl. (1999) viste at det var sammenheng mellom selvfølelse og relasjon til venner hos ungdom med synsproblemer.

Vektleggingen av betydningen av aktivitet i vår studie stemmer godt overens med resultatene fra en kvalitativ studie fra Australia av åtte ungdommer som var blinde (Jessup, Cornell & Bundy, 2010). Studien vurderte betydningen av fritidsaktiviteter for de unge og konkluderer med at fritidsaktivitetene ga dem (Abstract, s. 419): «*supportive relationships, a desirable identity, experiences of power and control, and experiences of social justice.*»

Mange av våre deltakere nevner at aktiviteten også er viktig for dem fordi den gir dem noe å fylle tiden med, og de har derfor ikke så mye tid utenfor aktiviteten til, for eksempel, venner. Som tidligere forskning har vist, kan relasjonen til venner være vanskelig for ungdom med synsproblemer (Almbakk mfl., 2011; Huurre & Aro, 1998;

Huurre, Komulainen & Aro 1999). Denne ungdomsgruppen har mindre samvær og kontakt med venner enn annen ungdom (Hellerud & Brøndmo, 1995; Kroksmark & Nordell, (2001); Lifshitz, Hen & Weisse, 2007; Wolffe & Sacks, 1997). I samsvar med dette finner vi at det kunne virke som travelheten til en viss grad ble brukt som beskyttelse mot at ikke alle følte de hadde mange venner å være sammen med.

Nært knyttet opp mot dette kan det også synes som om aktiviteten mer generelt demmer opp for en uro for en passiv tilværelse. Wolffe & Sacks (1997) fant at ungdom med synshemninger brukte mindre tid på aktive og mer tid på passive fritidsaktiviteter enn det de med normalt syn gjorde. Å se på TV, høre på radio eller å spille et musikkinstrument alene var i denne studien eksempler på passive aktiviteter. Grue (1999) finner tilsvarende resultater. Ungdom med nedsatt funksjonsevne hadde et lavere aktivitetsnivå og samværmønster og en mer passiv tidsbruk der TV og andre former for medier hadde stor plass. Det temaet vi her diskuterer, nemlig aktivitet som beskyttelse mot passivitet, viser også forbindelseslinjer mellom vår forskning og forskning med fokus på hvordan personene med funksjonshemninger bruker fritiden sin. Flere av disse studiene har et helsemessig perspektiv (Holbrook mfl., 2009). De finner større passivitet i gruppen med funksjonshemninger og er bekymret for de helsemessige konsekvensene av dette.

Deltakerne har i sine narrativer fokus på det positive og ressurssterke ved seg selv. De bruker humor og gode egenskaper aktivt for å skyve bort det som oppleves som trist og vanskelig i historiene. Det å kunne definere seg selv og bli definert av andre ved hjelp av andre markører enn synshemningen, ser ut til å være svært positivt for deltakerne. Det å ha en egen interesse som man deler med andre, kan gi en opplevelse av at man er del av et fellesskap. Hvor stor plass synshemningen har i livet, eller kanskje snarere hvor stor rolle den enkelte lar synshemningen spille, er påvirket av både hvordan man velger å definere seg selv, og hvordan man føler at synshemningen påvirker en i dagliglivet. Det bestemmes også av hvordan andre ser på en, og hvilke reaksjoner man møter hos familie og venner så vel som hos fremmede.

Dette kan knyttes til Cooleys (1902) syn på selvbildet, der han vektlegger at vi mennesker er opptatt av hvordan

andre ser oss, og at dette påvirker vår egen selvfølelse. Andres reaksjon på og atferd overfor deltakerne kan dermed speilles tilbake til hvordan deltakerne ser på seg selv. Det å få skryt og anerkjennelse fra andre fordi man for eksempel lykkes i en aktivitet, og det å føle at andre har fokus på andre kjennetegn enn synshemningen, kan derfor virke positivt inn på deltakernes selvfølelse og videre på deres generelle livskvalitet. Men deltakerne er ikke passivt overgitt til andres vurdering av dem. Også her ser vi at deltakerne er aktivt handlende personer. Om de opplever at andre oppfatter ungdom med synsproblemer som litt dumme, oppfører de mot dette. Om de opplever å bli usynliggjort, kan de innta en klovnerolle. Det vil si, de tilpasser seg ikke passivt andres forestillinger om ungdom med synsproblemer. Når de ikke finner seg til rette med forventningene, finner de ulike måter å presentere seg selv på og få fram egen individualitet. Grue (2001) og Grue & Rua (2013) understreker også hvordan ungdom med funksjonsproblemer i mange tilfeller yter motstand mot den kategorisering og de beskrivelsene samfunnet møter dem med.

Deltakerne i vår studie kommer ofte inn på at det er viktig for dem å være uavhengige og selvstendige. Selvstendighet er et sentralt utviklingsmål for ungdommer generelt (Frønes, 2006; Giddens, 1991), i det minste i vår kultur, og har vært brukt som utviklingsmål i en studie som sammenligner slike mål hos ungdom med synsproblemer og ungdom med normalt syn (Pfeiffer & Pinquart, 2011). Pfeiffer og Pinquart finner tydelige utviklingsmessige forskjeller når det gjelder uavhengighet i forholdet til foreldre mellom 12- og 15-åringer, men finner ikke forskjeller mellom ungdom med og uten synsproblemer. Hvor generelle disse resultatene er, kan det være vanskelig å vurdere. Utvelgelsen av ungdom med synsproblemer til denne studien var relativt snever, og bare ungdom med gode skolemessige prestasjoner deltok. Grue (2001) drøfter omsorg, overbeskyttelse og selvstendighet hos ungdom med ulike funksjonsproblemer og fremstiller det som områder med tillegg utfordringer for denne gruppen i forhold til annen ungdom. I denne diskusjonen bør vi imidlertid ha i mente at selvstendighet og uavhengighet er sentrale verdier for voksne individer i vår kultur (Nilsson & Lühr, 1998), mens for eksempel familieavhengighet kan være sterkere fokusert andre steder (Rogoff, 2003).

Et aspekt ved identitet er selvpresentasjon. En intervju-situasjon er klart en situasjon hvor selvpresentasjon kan stå sentralt. Intervjusituasjonen, slik vi utformet den, kan betraktes som en invitasjon til deltakerne om å formulere en historie om sine liv, i kommunikasjon med en lyttende og positivt støttende «annen». I en slik situasjon kan ønsket om å fremstille seg positivt bli sterk. Vi har i denne artikkelen fremhevet at de unge fremstiler seg som kompetente og aktive personer. I noen tilfeller kunne vektleggingen av det positive bli meget sterk. Som diskutert i Almbakk mfl. (2011) ble negative episoder ofte avsluttet med et «sånn er livet» eller lignende. Det er grunn til å reflektere over hvilken betydning det har hatt at intervjueren var en ung seende student. Kanskje ville en intervjuer som selv hadde en synsnedsettelse, fått andre svar fra deltakerne? Det er også grunn til å merke seg at den definisjonen vi tidligere har gitt av en fortelling, inkluderer at fortellingen er formulert for «a definitive audience» og altså har en adressat, og at Volosinov (1986) minner om at en mening er skapt både av den som uttaler ordene og de(n) den er rettet til.

I intervjuene var det tydelig at deltakerne la noe de følte seg kompetente i, til grunn for sin selvpresentasjon. Ingen av dem nevnte synsnedsettelsen på eget initiativ. Det kom fram ønsker om å være lik de andre i den gruppen de hørte til, eller referansepersoner som var viktige for dem. Samtidig ønsket de å bli sett på som unike og spesielle. Denne balansegangen har de felles med ungdommer flest (Miles, 2000).

En risiko med en diagnose er at personen som har fått den, blir sett av andre som først og fremst merkelappen og deretter som mennesket. Det kan lett skje at du først og fremst blir definert ut fra synsnedsettelsen din, snarere enn å bli sett som et menneske med mange ulike egenskaper. Det kan gjøre balansegangen for disse ungdommene betydelig mer utfordrende enn for annen ungdom. De har et ønske om å være unike og spesielle, men ikke primært på grunn av synsnedsettelsen. Samtidig er det svært viktig at andre forstår konsekvensene av synsnedsettelsen og hvilke hensyn og tiltak den gjør nødvendig. Men, som en av deltakerne uttrykte det, «ikke gjør den til meg!»

■

Marianne Ligaard Almbakk, har mastergrad i sosial- samfunns- og kulturpsykologi, ved Psykologisk institutt, Universitetet i Oslo. Hun har hatt spesielt fokus på ungdom, identitet og livskvalitet.

Astri Heen Wold har lang og bred erfaring fra undervisning, forskning og administrasjon. Hun har tidligere arbeidet i PP-tjenesten og har siden 1968 vært ansatt ved Psykologisk institutt, UiO, fra 1993 som professor.

Knut Brandsborg har arbeidet i mer enn 30 år med og for mennesker som har en synsnedsettelse, med særlig vekt på blinde førskolebarn og deres foreldre.

NOTER

- 1 Marianne Ligaard Almbakk og Astri Heen Wold er likeverdige førsteforfattere av denne artikkelen.
- 2 Et unntak her er ett nytt sitat som har kommet inn i denne artikkelen, men som ikke ble brukt i masteroppgaven til Almbakk (2009).

REFERANSER

- ALMBAKK, M.L.** (2009). *Balansekunst. En undersøkelse om identitet, selvfølelse og livskvalitet hos ungdom som har en synsnedsettelse*. Masteroppgave i psykologi, Universitetet i Oslo.
- ALMBAKK, M.L., WOLD, A.H. & BRANDSBORG, K.** (2011). *Balansekunst: Sosiale relasjoner hos ungdom som har en synsnedsettelse. Spesialpedagogikk*, nr. 4, s. 43–55.
- ALSAKER, F.D. & KROGER, J.** (2006). Self-concept, self-esteem and identity. I: S. Jackson & L. Goossens (red.): *Handbook of adolescent development*. Hove, East Sussex: Psychology Press.
- ARNETT, J.J.** (2002). The psychology of globalization. *American Psychologist*, 57, s. 774–783.
- ATWATER, E.** (1992). *Adolescence*. 3.ed. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall.
- BAUMEISTER, R.F.** (1999). The nature and structure of the self: An overview. I: R.F. Baumeister (red.). *The self in social psychology*. Philadelphia: Psychology Press.
- BERKAAK, O.A. OG FRØNES, I.** (2005). *Tegn, tekst og samfunn*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- BRUNER, J.S.** (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- BRUNER, J.S.** (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- COOLEY, C.H.** (1902). *Human nature and the social order*. New York: Charles Scribner and Sons.
- ELLIOTT, J.** (2005). *Using narrative in social research: qualitative and quantitative approaches*. London: Sage Publications.
- ERIKSON, E.H.** (1968). *Identity. Youth and crisis*. New York: W.W. Norton & Company.

FASTING, AA. F. (2006). Ung og synshemmet. Å leve med en synshemning – psykososiale aspekter og psykisk helse. *Skolepsykologi*, nr. 6, s. 33–44.

FRØNES, I. (2006). *De likeverdige, om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

FRØNES, I. & BRUSDAL, R. (2003). *Generasjoner, livsløp og forandring*. I: I. Frønes & L. Kjølørød (red.). *Det norske samfunn*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS.

GARAIGORDOBIL, M. & BERNARAS, E. (2009). Self-concept, self-esteem, personality traits and psychopathological symptoms in adolescents with and without visual impairment. *The Spanish Journal of Psychology*, 12, s. 149–160.

GIDDENS, A. (1991). *Modernity and self-identity. Self and society in late modern age*. Cambridge: Polity Press.

GOOSSENS, L. (2006). Adolescent development: Putting Europe on the map. Peer relations in adolescence. I: S. Jackson & L. Goossens (red.): *Handbook of adolescent development*. Hove, East Sussex: Psychology Press.

GRUE, L. (1999). *Funksjonshemmet ungdom og livskvalitet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

GRUE, L. (2001). *Motstand og mestring: om funksjonshemning og livsvilkår*. NOVA-rapport nr. 1. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

GRUE, L. & HEIBERG, A. (2000). Do disabled adolescents view themselves differently from other young people? *Scandinavian Journal of Disability Research*, 2, s. 39–57.

GRUE, L. & RUA, M. (2013). *To skritt foran. Om funksjonshemning, oppvekst og mestring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

HELLERUD, I. & S. BRØNDMO (1995). *Jo mere vi er sammen: en undersøkelse om Huseby kompetansesenters weekendtilbud for synshemmet ungdom*. Hovedoppgave i spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.

HOLBROOK, E.A., CAPUTO, J.L., PERRY, T.A., FULLER, D.K. & MORGAN, D.W. (2009). Physical activity, body composition, and perceived quality of life of adults with visual impairments. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 103, s. 17–29.

HUURRE, T.M. & ARO, H.M. (1998). Psychosocial development among adolescents with visual impairment. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 7, s. 73–78.

HUURRE, T.M., KOMULAINEN E.J. & ARO H.M. (1999). Social support and self-esteem among adolescents with visual impairments. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 93, s. 26–37.

JAMES, W. (1892). *Psychology. The briefer course*. New York: Henry Holt and Co.

JESSUP, G.M., CORNELL, E. & BUNDY, A.C. (2010). The treasure in leisure activities: Fostering resilience in young people who are blind. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 104, s. 419–430.

KEF, S. (1997). The personal networks and social supports of blind and visually impaired adolescents. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 91, s. 236–244.

- KEF, S.** (1999). *Outlook on relations: personal networks and psychosocial characteristics of visually impaired adolescents*. Amsterdam: Thelathesis.
- KEF, S.** (2002). Psychosocial adjustment and the meaning of social support for visually impaired adolescents. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 96, s. 22–37.
- KEF, S., HOX J.J. & HABEKOTHES, H.T.** (2000). Social networks of visually impaired and blind adolescents: Structure and effect on well-being. *Social Networks*, 22, s. 73–91.
- KRANGE, O.** (2001). Anti-foreign sentiments among youth in Oslo: A matter of social stratification or individualized identity formation. *Young: Nordic Journal of youth research*, 3, s. 43–64.
- KRANGE, O. & ØYA, T.** (2005). *Den nye moderniteten. Ungdom, individualisering, identitet og mening*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- KROGER, J.** (2000). *Identity development. Adolescence through adulthood*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- KROKSMARK, U. & NORDELL, K.** (2001). Adolescence: The age of opportunities and obstacles for students with low vision in Sweden. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 95, s. 213–225.
- KVALEM, I.L. & WICHSTRØM, L.** (2007). Utvikling i tenårene: pubertet, kognisjon, seksualitet, selvbylde og sosiale relasjoner. I: I.L. Kvaalem & L. Wichstrøm (red.) *Ung i Norge. Psykososiale utfordringer*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- KVALE, S.** (2007). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- LARSEN, T. & G. WILHELMSSEN** (2009). Synsvansker – aspekter ved læring og utvikling. I: E. Befring & R. Tangen (red.) *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- LEIBLICH, A., TUVAL-MASHIACH, R., & ZILBER, T.** (1998). *Narrative research. Reading, analysing and interpretation*. London: Sage Publications.
- LIFSHITZ, H., HEN, I. & WEISSE, I.** (2007). Self-concept, adjustment to blindness, and quality of friendship among adolescents with visual impairments. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 101, s. 96–107.
- LOPEZ-JUSTICA, M.D., PICHARDO, M.C., AMEZCUA, J.A. & FERNANDEZ, E.** (2001). The self-concept of Spanish children and adolescents with low vision and their sighted peers. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 95, s. 150–160.
- MATEAS, M. & P. SENGERS** (red.) (2003). *Narrative intelligence*. Amsterdam: John Benjamin.
- MCADAMS, D.P.** (1985). *Power, intimacy and the life story: personological inquiries and identity*. New York: Dorsey.
- MILES, S.** (2000). *Youth lifestyles in a changing world*. Buckingham: Open University Press.
- MISHLER, E.G.** (1986). *Research interviewing: context and narrative*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- MURRAY, M.** (2003). Narrative psychology and narrative analysis. I: P.M. Camic, J.E. Rhodes & L. Yardley (red.): *Qualitative research in psychology: expanding perspectives in methodology and design*. Washington DC: American Psychological Association.
- MURRAY, M.** (2008). Narrative Psychology. I: J.A. Smith (red.): *Qualitative psychology: a practical guide to research methods*. London: Sage Publications.
- NIELSEN, L.** (1996). *Adolescence. A contemporary view*, 3. ed. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers.
- NILSSON, B. & E. LÜHR** (red.) (1998). *Ungdomstid, funksjonshemning, løsrivelse*. Oslo: Kommuneforlaget.
- PFEIFFER, J.P. & PINQUART, M.** (2011). Attainment of developmental tasks by adolescents with visual impairment and sighted adolescents. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 105, s. 33–44.
- PINQUART, M. & PFEIFFER, J.P.** (2012). Psychological adjustment in adolescents with visual impairment. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59, s. 145–155.
- RIESSMAN, C.** (1993). *Narrative analysis*. Newbury Park, Calif.: Sage Publications Inc.
- ROGOFF, B.** (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press.
- SARBIN, T.R.** (1986). The narrative as a root metaphor for psychology. I: T.R. Sarbin (red.) *Narrative psychology: the storied nature of human conduct*. New York: Praeger.
- SANTROCK, J.W.** (2005). *Adolescence*. Boston: McGraw Hill.
- SCHIBBYE, A.-L.L.** (1988). *Familien: tvang og mulighet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- TETZCHNER, S. VON** (2012). *Utviklingspsykologi*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- VOLOSINOV, V.N.** (1986). *Marxism and the philosophy of language*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- WOLFFE, K. & SACKS S.Z.** (1997). The lifestyles of blind, low vision and sighted youths. A quantitative comparison. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 91, s. 245–257.
- ØIA, TORMOD.** (1994). *Norske ungdomskulturer*. Oslo: Oplandske Bokforlag.
- AAGRE, W.** (2003). *Ungdomskunnskap: hverdagslivets kulturelle former*. Bergen: Fagbokforlaget.

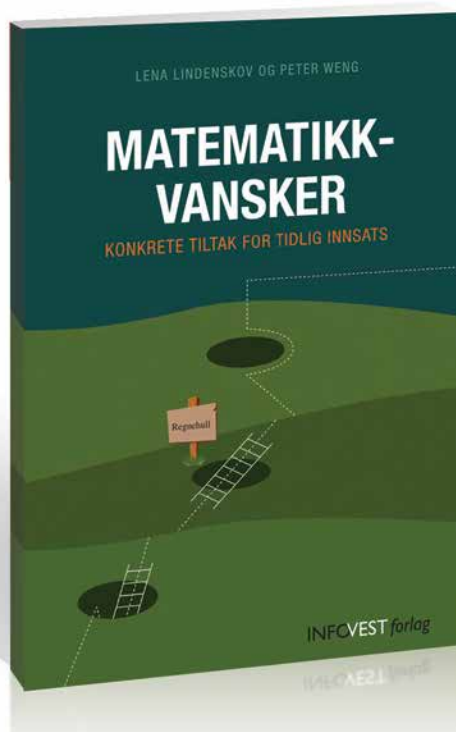
Matematikkvansker

- konkrete tiltak for tidlig innsats

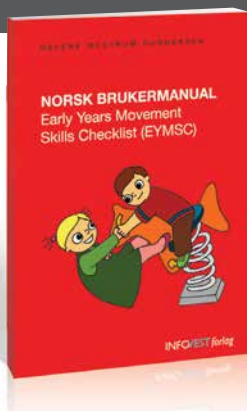
Bokens metode bygger på forfatterens begrep “regnehull”, som bl.a. innebærer at matematikkvansker kan møtes med mange ulike strategier og at den beste strategien ikke alltid er å starte med å “fylle igjen hullet”.

Boken inneholder konkrete og varierte forslag til kartlegging, styrkende læring og videre læring til hvert av bokens ti områder. Denne oppbyggingen gjør det mulig for lærere å tilpasse det matematiske stoffet til den enkelte elevs forutsetninger og behov, uansett hvor eleven befinner seg i sin utvikling av matematisk kunnskap og uavhengig av elevens klassetrinn.

Boken inneholder også en screeningtest som kan brukes til en innledende kartlegging av elevens forutsetninger, potensial, behov og motivasjon før en eventuell intervensjon.



Se også spennende produkter på www.infovestforlag.no



EYMSC

Norsk brukermanual og sjekkliste av EYMSC, brukt i Stavangerprosjektet, er tilpasset norske barns prestasjoner, av den motoriske sjekklisten Early Years Movement Skills Checklist som er utviklet i England av Mary Chambers og David Sugden.

Hensikten med sjekklisten er å identifisere barn med motoriske vansker i barnehagealder. Sjekklistens oppbygging gjør det enkelt å igangsette spesifikke tiltak tidlig. Hovedmålgruppen for denne manualen er barnehagelærere, fysioterapeuter, ergoterapeuter og andre som arbeider med barn.

KURS

Info Vest Forlag er spesielt opptatt av formidling, og tar gjerne oppdrag som går på å undervise eller holde et foredrag. Alle våre forelesere har høy utdanning og stor faglig bakgrunn

Vi holder kurs og foredrag på samlinger som interne seminarer, fagdager, nettverksmøter, utdanningsinstitusjoner og lignende. Se nedenfor for et utvalg av våre spennende kursemner.

Vi skreddersyr kurs til den enkelte institusjon i emner som:

Observasjoner (TRAS, ALLE MED, EYMSC)

- Tester (Trog 2, CCC2)
- Begrepsforståelse
- Artikulasjon og fonologisk bevissthet
- Steg for Steg
- Barns emosjonelle språk
- Den viktige barnesamtalen
- Karlstadmodellen
- Del gleder - bruk av digitale verktøy i barnehagen

Ta kontakt for mer utfyllende informasjon eller se våre nettsider www.infovestforlag.no/kurs

Telefon: 922 43 859
E-post: heidi@infovestforlag.no

INFOVEST forlag

www.infovestforlag.no

INFOVEST

«Hun forstår at hun må dele seg i to»

AV VIGDIS HEGG

«Inga vet ikke hvem som slapp krigen inn, vet ikke helt hvem som begynte. Var det Mamma? Eller Pappa? Kanskje Pappa, for han har en kjæreste, som Mamma ikke visste om før nå, og alt bygger seg opp i piggråd, i glasskår og spiker og murer. For nå har krigen flyttet inn i huset. Ikke krigen Inga har sett på TV og i avisa, men en annen krig. Mammass og Pappas krig.» Leseren inviteres inn i barnets konfliktsoner etter foreldrebrudd. Denne boka har blitt til gjennom et utmerket mor/datter samarbeid som beveger. Uttrykksfulle tegninger har følge av presis poengtert tekst. Barnets smerte i foreldrekonfliktene presenteres troverdig, inspirasjon og faglig bistand er hentet fra familievernkontor. «Hun liker ikke ikke ikke at Pappa roper på gangen at han skal dra og komme tilbake. Da gjemmer Inga seg på rommet, gjemmer seg i kottet, helt til det slutter å bråke.» Ingas lojalitetskonflikt og strev tydeliggjøres gjennom fargerike tegninger i godt samspill med enkel tekst. Bokas styrke er Ingas følelsesmessige signatur på familieutfordringene etter bruddet. Barnets skyld, skam, sorg og smerte i møte med foreldrekonflikten ropes ut i språk og tegning. Hullene og de tomme knaggene presenteres tydelig der alt er lukket og låst mellom foreldrene.

Hemmeligheter og svakheter belyses – soner og spioner avdekkes – foreldrenes fiendebilder utforskes. «*For hvem skal eie Inga? Hvem skal eie Lars og Ola? Mamma vil at Inga og guttene skal bo hos henne. Pappa vil at de skal bo hos ham. De trekker og drar, trekker og drar. Ingen vil slippe.*» Inga blir sliten og kvalm av alle spagatøvelsene på tvers i to hjem. Inga må passe på, tenke seg om, være forsiktig – ta altfor stort ansvar. Fungeringsnivået faller, og Inga lider – for Inga har *ingen*, og det bråker i hodet. Inga har seigmann-armen uten kraft, for alt er mistet, for alt faller fra hverandre, alt revner. Inga blir mett og kvalm av krigen. Hvis hun ikke spiser, – da må vel Mamma ta kontakt med Pappa? Det fins ingen broer over piggråd og brent jord. Krigen flytter inn i Inga – alt som er hardt, skarpt og spisst. Ingen forstår, Inga er så sliten etter å ha vært i krigssonen i lang tid. Overraskende angrep og nedgravde miner – Inga vil bli sitt eget menneske. Krigen tok slutt, men for Inga ble det en hundreårskrig. Da krigen endelig var slutt i Inga, ble det mindre å bære – for freden hjelper til å bære Inga. Freden kommer forsiktig og etter hvert får Inga det travelt med andre ting å tenke på.

Leseren presenteres for rike illustrasjoner med mye nerve, – finstemt tekst belyser barnets følelser i

møte med foreldrekonfliktene. Ingas stemme er tydelig og presis, det smerter å bli invitert inn i hennes, hode, hjerte – all hennes lidelse. Rett og slett ei viktig bok å kjenne til, ei viktig bok å dele med aktuelle barn og ikke minst tipse aktuelle foreldre for at de skal våkne i tide – til barnas beste!

«*For i denne krigen fins det også flyktninger, og Inga bor ingen steder, alle steder, bor bare i en bag og en sekk og har litt ting her og litt ting der, bor midt mellom alt og må reise og reise. For slik er det når det er krig.*»



GRO DAHLE OG KAIA LINNEA
DAHLE NYHUS
Krigen
CAPPELEN DAMM, 2013
ISBN: 978-82-02-41574-7

spesialpedagogikk

UTGIVELSESPAN 2015

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



Kristiansund kommune

I medvind uansett vær

SPECIALPEDAGOGER

Kristiansund Opplæringscenter (KO) har voksenopplæring og spesialpedagogiske tjenester som sine to hovedområder.

KO har ledig inntil
**2 x 100 % still som
spesialpedagog i førskoleteam.**

Søknadsfrist: 15. mai 2015.

Fullstendig utlysningstekst og søknadsskjema finner du på www.kristiansund.no



LEDIG STILLING?

Annonser på **Lærerjobb.no**



Barnehage



Grunnskole



Videregående



Universitet/
Høgskole

Lærerjobb.no

Stillingsportalen for utdanningssektoren





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.

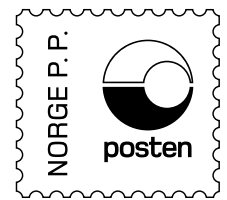
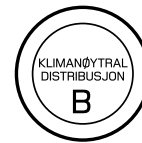
Du kan bruke epost: redaksjonen@spesialpedagogikk.no

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: **Hege Knudsmoen** har hovedfag i pedagogikk. Hun underviser i spesialpedagogikk på lærerutdanningen ved Høgskolen i Hedmark og veileder BA- og masterstudenter om tilpasset opplæring. Hun har ledet FoU-arbeidet ved SePU på oppdrag fra Lillehammer kommune. **Hilde Forfang** har mastergrad i tilpasset opplæring og har lang erfaring fra ulike nivåer i barnehage- og grunnskolesektoren. Hun har vært ansatt som rådgiver ved skolekontoret i Lillehammer kommunes arbeid «Med rom for alle,» og har ledet arbeidsgruppen som har utviklet kvalitetsvurderingssystemet. Nå er hun bl.a. prosjektleder for «Læringsledelse» ved SePU på oppdrag fra fylkeskommunen i Hedmark. **Thomas Nordahl** har lang og bred erfaring fra større og mindre forsknings- og utviklingsprosjekter i skole og barnehage. Han har hatt faglig ansvar for FoU arbeidet ved SePU. og har vært en sentral bidragsyter, drøftingspartner og foredragsholder i alle fasene av FoU arbeidet «Med rom for alle,» i regi av Lillehammer kommune. **Charlotte Ullstrøm Johannessen** har hovedfag i pedagogikk og har lang erfaring fra arbeid med førskolebarn i PP-tjenesten i Bærum kommune. Hun er i tillegg Marte-meo- veileder og er sertifisert COS-P veileder. Hun har i samarbeid med HIOA utviklet og leder videreutdanning som blir omtalt i denne utgaven av Spesialpedagogikk. **Ann-Kristin Skjervold** har master i spesialpedagogikk fra NTNU. Hun har arbeidet i skolen og nå i PPT. Hun er spesielt opptatt av læringsmiljø og hvordan man med god klasseledelse kan tilpasse undervisningen til flest mulig innenfor den ordinære opplæringen. **Jan Erik Klinkenberg** har bl.a. vært ansatt som spesialpsykolog i BUP. Han har arbeidet med lesing, dysleksi og nevropsykologiske lærevansker i PPT, på spesialskole, som kommunepsykolog og i BUP. Klinkenberg har holdt en rekke kurs om lesing og lesevansker for lærere, spesiallærere, logopedlaget, PPT og spesialistkurs for psykologer. **Beate Heide** er lektor ved Sortland videregående skole og har tidligere arbeidet i barne- og ungdomspsykiatrien. **Vigdis Hegg** er barnevernspedagog og cand.paed.spec. Hun har lang erfaring fra arbeid med barn og unge.

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

Overgang og skolestart for barn med spesialpedagogiske behov: *Espen Egeberg og Finnborg Scheving har skrevet en artikkel om hva som må til for å få en vellykket skolestart for barn med store tilretteleggingsbehov.* **Barn og unge med ADHD:** *Stine Skåla Bragstad har skrevet en artikkel om medisiner og tiltak når det gjelder barn med ADHD.* **Utviklingssamtalen:** *Randi Faugstads artikkel handler om lærerstudenters opplevelser av samarbeidet mellom skole og hjem på bakgrunn av denne samtalen.* **Autismespekterforstyrrelser og psykiske tilleggsvansker:** *Artikkel skrevet av Jørn Isaksen.* **Er personer innenfor autismespekteret overrepresentert når det gjelder krenkende og voldelig atferd?:** *Nils Kaland har skrevet en forskningsartikkel der han har undersøkt dette spørsmålet basert på mange ulike forskningsstudier.*