

spesialpedagogikk 0416

04

«Den gode timen»

47

Skole med
muligheter for alle

54

Barn med tidlig, tosidig
cochleaimplantasjon



Den røde tråden



Ellen B. Ruud

Leder

Den første artikkelen i denne utgaven av Spesialpedagogikk beskriver et prosjekt der hensikten er å finne fram til gode metoder for å få til en god tilpasset og helhetlig undervisning for de elevene som mottar spesialundervisning i tillegg til ordinær undervisning.

En av de aller viktigste forutsetningene for å få dette til, er at eleven opplever at de som har ansvaret for undervisningen samarbeider om innholdet. I prosjektet har de benyttet metaforen «en rød tråd» for å skape et bilde på hva som skjer når spesialundervisning og ordinær undervisning fungerer godt sammen for elever med spesielle behov. Når eleven forholder seg til ulike lærere/spesialpedagoger/assistenter er det spesielt viktig at noen holder i den røde tråden og har oversikt over hva eleven egentlig lærer fra uke til uke.

Det finnes dessverre (eller kanskje heldigvis), ingen enkel oppskrift på hvordan man skal få til den perfekte miks av spesialundervisning og ordinær opplæring. Elever er ulike og også rammevilkårene på den enkelte skole er forskjellig med hensyn til romløsninger, tilgang på spesialpedagogisk kompetanse, de andre elevene osv. Dette gjør at det legges et stort ansvar på skolene for å løse dette på en tilfredsstillende måte. Hvordan man organiserer undervisningen, må hele tiden vurderes og evalueres, og dette må pågå kontinuerlig gjennom skoleåret.

I et inkluderingsperspektiv hadde det beste vært om all undervisningen kunne tilpasses hver enkelt elev i den ordinære klassen slik at færrest mulig elever trengte å tas ut i grupper eller til eneundervisning. Spesialundervisning kan jo også skje i klasserommet, men undersøkelser viser at dette skjer i liten grad. En rapport fra Utdanningsdirektoratet fra 2013 konkluderer med at 80 % av elevene som mottok spesialundervisning gjorde dette utenfor klassen, 66 % i grupper og 14 % i enetimer. Det er kanskje urealistisk og heller ikke alltid den beste løsningen for alle elever å motta all spesialundervisning i klasserommet, men mye tyder på at denne andelen bør økes. For å få til det, trengs mer spesialpedagogisk kompetanse inn i den ordinære klassen. Dette vil kunne komme hele klassen til gode og kan også gjøre at andre elever som strever blir fanget opp tidligere. Man kan da sette inn forebyggende tiltak og slik forhindre at elever får mer alvorlige vansker senere.

Ellen B. Ruud

Ellen Birgitte Ruud

Utgiver

Utdanningsforbundet

Redaktør

Ellen B. Ruud
ellen@spesialpedagogikk.no

Markedskonsulent

Hilde Aalborg
ha@utdanningsnytt.no

Design

Tank Design AS

Trykk

07 Gruppen AS

Spesialpedagogikk

Hausmannsgt. 17, Oslo
Postboks 9191 Grønland
0134 Oslo

Telefon 24 14 20 00
redaksjonen@spesialpedagogikk.no
www.spesialpedagogikk.no

Annonser

Hilde Aalborg
ha@utdanningsnytt.no

Abonnement og løssalg

ha@utdanningsnytt.no
Abonnement kr 450,- pr år.
For medlem/studentmedlem
av Utdanningsforbundet kr 150,-
Løssalg kr 75,-. I tillegg kommer
porto og faktureringsgebyr.
(Enkelte temanummer vil ha
en høyere pris.)

Utgivelse

6 nr pr år

Gj.sn. opplag 7612 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 81
ISSN 0332-8457



66 ...De beste løsningene skjer i fellesskap og i samarbeid mellom assistent, lærer og kontaktlærer

04

«Den gode timen»?

**Ordinær opplæring og
spesialundervisning**

Åse A. Sagedal



- 18 **Inkludering og medverknad –
blikk på spesialpedagogisk arbeid
i barnehagen**

Karen I. Draugsvoll

- 25 **Den daglige utfordringen:
«En barnehage for alle»**

Ida Sagstuen

- 32 **Bruk av tvang og makt overfor elever med
utviklingshemming i skolen**

Silje Gislefoss Netland

- 40 **Det knuste hjertet – om relasjonsbygging**

Beate Heide

- 47 **Skole med muligheter for alle**

Karianne Hjørnevik Nes

Fagfellevurdert artikkel

54

**Barn med tidlig, tosidig cochleaimplan-
tasjon: Muligheter og utfordringer for
sosial deltakelse**

Signe Ropeid Sæbø, Ona Bø Wie og Astri Heen Wold



«Den gode timen» Ordinær opplæring og spesialundervisning

Denne artikkelen omhandler et prosjekt som ble gjennomført av PPT i Stokke kommune i 2014–2015 kalt «Den gode timen». Hensikten med prosjektet var å finne ut hvordan skolen kan gi en best mulig og utbytterik opplæring til de elevene som har både ordinær opplæring og spesialundervisning, og hvordan PPT kan bistå skolen.

AV ÅSE A. SAGEDAL

PP-tjenesten (PPT) hadde over lang tid kjent på behovet for å vite mer om ordinær opplæring. Mye av PPTs tid går med til sakkyndighetsarbeid, og testing og utredning av enkelt-elever er en sentral del av dette arbeidet. Saksbehandlerne i PPT visste derfor mye om elevens spesielle vansker. Elevens utbytte av ordinær opplæring hadde vi mindre kunnskap om, selv om to av fem krav til en sakkyndig vurdering dreier seg om nettopp det. I en artikkel «Tidsbruken i PP-tenesta» er konklusjonen av en undersøkelse ved PP-kontoret i Møre og Romsdal at 60 prosent av tiden går med til individrettet arbeid (Dybdal og Skårbrevik, 2014). Kontoret i Stokke opplevde at dette tallet samsvarte med det som var situasjonen på vårt kontor.

Presentasjon og bakgrunn for prosjektet

Arbeidstittelen for prosjektet var: «Når blir ordinær opplæring spesialundervisning? «Den endelige prosjekttittelen ble bestemt til «Den gode timen». Ikke slik å forstå at det skulle finnes *en type time* som er bare god og som skulle kunne utgjøre en fasit for alle timer. Snarere slik at gode elementer blir

samlet fra alle skoler, fra flere trinn og fra mange klasser. Prosjektet passet godt inn i pågående skoleutviklingsarbeid i kommunen: om å sette læring i system og identifisere den gode praksis. Dosent Roald Jensen fra Høgskolen i Østfold var pådriver i skoleutviklingsarbeidet, og han var veileder i dette prosjektets startfase.

Da PPTs søknad om prosjektmidler fra Fylkesmannen ble innvilget, ga det en unik anledning til breddeorientering om ordinær opplæring. Veilederen Spesialundervisning (senere kalt bare Veilederen) er klar: «Kvaliteten på den ordinære opplæringen er relevant for om en elev har rett til spesialundervisning» (s. 6). Ved hjelp av prosjektet ønsket PPT å finne ut om det ville være lettere å vurdere hva som er et realistisk og forsvarlig opplæringstilbud når de særlige lærevanskene også blir belyst av forhold ved ordinær opplæring. Hovedmålet for prosjektet var at skole og PPT sammen kunne bistå elever med særlige behov slik at de fikk et enda større utbytte av opplæringen.



Arbeidstittelen for prosjektet var: «Når blir ordinær opplæring spesialundervisning?»

Utvalgsgruppen og fokus for prosjektet

Noen elever har behov for spesialundervisning og spesiell tilrettelegging i all sin opplæring og i hele opplæringsløpet. Noen elever har behov for noe spesialundervisning, men mottar det meste av opplæringen som ordinær, tilpasset opplæring. Det er sistnevnte gruppe PPT har hatt fokus på i dette prosjektet. Utvalgsgruppen er derfor elever som har enkeltvedtak i størrelsesorden om lag fire til sju timer per uke. Avhengig av klassetrinnet vil dette utgjøre om lag 20 prosent av undervisningen eller rundt regnet én av fem skoledager. På sett og vis er dette mye. På den annen side tilsier det at fire av fem dager skal eleven være i stand til å klare seg med tilpasset opplæring på linje med de andre elevene i klassen. Hvordan skal en da bruke den ene dagen slik at den kan fremme elevens ferdigheter og kunnskaper til å klare hele arbeidsuken? Vi ønsket å finne ut noe om hva som gjør at disse elevene klarer seg uten ekstra hjelp resten av skoleuka, og finne ut hvilke tiltak som gir læringseffekt i den ordinære opplæringen og i spesialundervisningstidene, og om disse har gjensidig effekt på hverandre.

At ordinær opplæring er viktig for elever med spesielle behov, er beskrevet i opplæringsloven §5-3. Der er det nedfelt at det må foreligge sakkyndig vurdering før en kommune kan fatte vedtak om spesialundervisning. Loven stiller visse krav til hva en sakkyndig vurdering skal inneholde. Den skal «greie ut om og ta standpunkt til»:

- *eleven sitt utbytte av det ordinære opplæringstilbudet*
- *lærevanskar hjå eleven og andre særlige forhold som er viktige for opplæringa*
- *realistiske opplæringsmål for eleven*
- *om ein kan hjelpe på dei vanskene eleven har innafor det ordinære opplæringen*
- *kva for opplæring som gir eit forsvarlig opplæringstilbud*

For PPT i Stokke var det særlig det første og det fjerde kulepunktet som var utfordrende (skrevet i kursiv). Elevens utbytte av det ordinære opplæringstilbud ble prosjektets hovedutfordring.

Å måle utbytte av opplæring er en krevende, skjønns-

messig vurdering. Eneste vilkår for å få spesialundervisning er ikke-tilfredsstillende utbytte av ordinær opplæring. Men for å avgjøre dette kreves det at den ordinære opplæringen kartlegges. Veilederen nevner flere punkter for en slik kartlegging: mål, innhold og rammer for opplæringen, samt elevenes forutsetninger/behov og differensieringstiltak. (s. 7)

Gjennomføring av prosjektet

Skoleeier/PPT skrev i infoskriv til skolene høsten 2014 da prosjektet startet: «... vi håper å finne noen ledetråder til hva som bidrar til at elever får godt utbytte av ordinær opplæring, den gode timen, også der hvor de trenger enkeltvedtak i deler av opplæringen».

I prosjektskissen var det ikke angitt noen nærmere presisering av målet. Dette ble gjort for å ikke binde prosjektet i en bestemt retning, men la prosjektet utvikle seg gjennom en prosess og i en dynamisk bevegelse.

Prosjektet pågikk i skoleåret 2014–2015 og deler av høsten 2015. Alle skolene i Stokke var med, men i ulike perioder og med ulike årstrinn. Samlet sett ble følgende klasser besøkt: 3., 4., 5., 7. og 8. klasse.

Rektorer og skolesjef var med på vurderingen av hvilke årstrinn som skulle omfattes av undersøkelsen, og skolens ledelse var med i gjennomføringen på den enkelte skole. Skoleledere og skoleeier i kommunen støttet og oppmuntret prosjektarbeidet. Prosjektet er ikke en forskningsrapport som kan konkludere med valide resultater om hvilket utbytte elever med særlige behov har av ordinær opplæring. Det er en undersøkelse i praksisfeltet der observasjon har vært den benyttede metoden. Prosjektet har vært gjennomført ute i skolene av leder for PPT, som også er forfatter av denne artikkelen.

Prosjektet er som nevnt, i hovedsak, gjennomført med observasjon som metode. I deler av prosjektet gjennomførte jeg samtaler med elever, foreldre og lærere. Gjennom hele prosjektperioden er det holdt fortløpende møter der erfaringsspredning har stått i fokus.

Observasjon

Observasjonene har vært gjennomført ved tilstedeværelse i klasserom og grupperom der det har pågått undervisning.

Det har også vært nødvendig og naturlig å observere i timer der spesialundervisning ble gitt, for å kunne sammenligne. Det har ikke vært brukt hjelpemidler i form av videokamera eller lydopptak. Observasjonene har således vært åpne. Metoden er inspirert av Liv Vedelers bok «Observasjonsforskning i pedagogiske fag». (Vedeler, 2000). Observasjon er her forklart som en systematisk prosedyre i undersøkelse av for eksempel atferd, sosiale forhold, organisering i klasserom og lignende. Når det gjelder hensikten med observasjonene skiller Vedeler mellom *pedagogisk observasjon* og *observasjonsforskning*. Ved forskning kreves bestemte former for metodologi, og undersøkelser skal gjennomgås og rapporteres på en slik måte at de skal være etterprøvbare. Pedagogisk observasjon, som er brukt i dette prosjektet, er mer rettet mot en praktisk hensikt. Vårt mål var å prøve å finne ut en elevgruppes utbytte av ordinær opplæring.

Prosjektet «Den gode timen» har således samlet data om metoder, arbeidsformer og ledelse i opplæringen. De samme dataene kunne vært bruk i forskningsøyemed. Hensikten har imidlertid ikke vært forskning, men har helt

fra starten av vært å utvikle prosjektet i en praktisk retning. På den måten mente prosjektgruppen at det kan være til hjelp i arbeidet med å videreutvikle en god skole og en god PP-tjeneste i Stokke kommune.

Utvalg

I løpet av prosjektperioden var i alt 15 klasser fordelt på 6 skoler involvert i prosjektet via observasjon. I disse klassene hadde 26 elever enkeltvedtak i (omfang fire til sju uketimer) i perioden. Spesialundervisningen ble i overveiende grad organisert som timer ute av klassen. I noen tilfeller var assistent til stede inne i klassen, og i noen tilfeller var assistenten med en elevgruppe ute av klassen. Av de 26 elevene hadde to elever et tilnærmet helhetlig opplæringstilbud med spesialundervisning, og de skiller seg derfor fra utvalgsriteriet. Det var likevel ikke naturlig å velge disse elevene bort nettopp fordi de var noe til stede i klassen og fordi man lette etter muligheter der ordinær opplæring kunne tilpasses også disse elevene.

Kort skissert ser elevutvalget slik ut:

Antall elever med vedtak	Antall elever med tilnærmet helhetlig opplæringstilbud i vedtaket	Antall elever som får spe.u. hovedsakelig ute av klassen i vedtakstidene	Antall elever som en antar kan være vesentlig mer inne i klassen	Antall elever som en antar vil trenge større vedtak	Antall elever som en antar ikke vil trenge vedtak/ trenge tilpasninger
26	2	24	13	3-4	2-3

Det kommer frem av oversikten at en antar at 13 av 26 elever kunne fått sin hjelp mer inne i klasserommet hvis innholdselementer og organisatoriske endringer var satt inn.

Av de 13 som en antar i noen grad *må* ha hjelp ute av klasserommet, er to elever med tilnærmet helhetlig opplæringstilbud. Ytterligere to elever kan komme til å trenge større omfang i vedtaket enn i inneværende periode. Én kan komme til å trenge tilnærmet full oppdekning, og én elev kan komme til å trenge noe mer faglig støtte. Sju elever kan trenge å få noe tid ute i gruppe for å trene på ferdig-

heter som de mangler deler av, men kan profitte på å få være mer inne i klassene.

I de fortløpende oppsummeringsmøtene vi hadde i prosjektet, sa lærerne ofte at det som var den gode timen for de få, også i stor grad falt sammen med behov som var til nytte for klassen som sådan.

Dette synet finner støtte i NOU 15:8 «Fremtidens skole» s. 98 : «Bedre kvalitet i opplæringen kan bidra til at færre elever vil ha behov for spesialundervisning, blant annet fordi kvalitetsheving av de allmenne tilbudene også har stor betydning for elever med særskilte behov.»

... hvem har oversikten over hva eleven egentlig lærer fra uke til uke ...?

Gjennomføring av samtaler

Samtale med elever

Til sammen har jeg hatt samtale med 11 av de 26 elevene. Alle samtaler ble gjort individuelt. Elevene var en heterogen gruppe hva gjaldt vansker og behov, men med tilhørighet til samme årstrinn. Der det var gjennomførbart og gitt tilatelse av foreldre, ble samtalene tatt opp på iPhone og slettet etter nedskrivning.

Samtale med foreldre

Jeg samtalte med ni av foreldrene til de 11 elevene jeg har hatt samtale med. De fleste snakket jeg med i et avtalt møte på skolen. Noen ville helst snakke på telefon. Begge deler var gjennomførbart. Samtalene var åpne og inviterende for at foreldre skulle få mulighet til å si det de hadde på hjertet om deres sønns/datters opplæring, forhold til skole, PPT. Varighet var fra 15 minutter til halvannen time. Der det var gjennomførbart og foreldre syntes det var i orden, ble samtalene tatt opp på iPhone og slettet etter bruk.

Samtale med lærere

Jeg snakket også med lærerne til de 11 elevene jeg hadde samtaler med. Også disse samtalene har vært åpne, men to hovedspørsmål ble stilt til lærere i prosjektet: *Kan lærer peke på at elevens utvikling er vesentlig dårligere enn andre elevers utvikling? Sakker eleven vesentlig etter og mer enn andre elever?*

Disse spørsmålene ble stilt for å finne svar på elevens utbytte av ordinær opplæring før en vurderte om eleven hadde behov for ekstraordinær opplæring i form av spesialundervisning. Samtalene ble tatt opp, etter avtale, og slettet etter bruk.

Det har også underveis vært mange andre typer samtaler og møter bl.a. med involverte lærere, skoleleder og skoleeier. Begrunnelsen for dette har vært at prosjektet skulle være levende, praktisk, nær praksisfeltet og betydningsfullt her og nå. Man skulle ikke behøve å vente på en sluttrapport, men være i dialog om klassene som ble observert. Jeg kommer imidlertid ikke til å komme nærmere inn på innholdet i disse møtene i denne artikkelen.

Resultater og refleksjoner

Forenklet sagt viser prosjektet *Den gode timen* at det må arbeides videre på to hovedområder for å legge til rette for et helhetlig skoletilbud for elever som har et enkeltvedtak etter §5 i opplæringsloven i et omfang av om lag fire til sju timer per uke.

- *Spesialundervisningen må styrkes i sitt faglige innhold og ved en best mulig organisering i skolens timeplan.*
- *Ordinær opplæring må styrkes ved å vektlegge og styrke de elementer som fremstår som gode, tilpassete og utbytterike også for denne elevgruppen.*

Vi har i prosjektet brukt metaforen en rød tråd i opplæringen for å skape et bilde på hva som skjer når spesialundervisning og ordinær undervisning fungerer godt sammen for elever med spesielle behov. «En rød tråd» er en metafor som ikke har blitt forslitt av tidens tann. Vi bruker den som et bilde på noe som det er sammenheng i, noe som ikke henger i løse luften, men som bindes sammen til en gjenkjennelig helhet. Noen mener at opprinnelsen til denne metaforen skriver seg fra den engelske marine som i en årrekke hadde en rød tråd tvinnet inn i alt sitt tauverk. Sånn sett vil den røde tråden også stå for eierforhold og dermed kunne forsterke det som binder alt sammen. I prosjektperioden har jeg ofte tenkt på hvem som har den røde tråden i sine hender for de elevene som mottar sin opplæring både innenfor det ordinære tilbudet og som spesialundervisning. For den røde-tråden-sammenhengen i læringstilbudet for disse elevene dreier seg ikke bare om hvor undervisningen finner sted. Det dreier seg om hva læringen består i, hva eleven kanskje går glipp av ved å være ute av klassen og hva han/hun får dobbelt av. Spørsmålet om hvem som har oversikten over hva eleven egentlig lærer fra uke til uke, er blitt ytterligere aktualisert gjennom prosjektperioden.

Organisering av undervisningen

Skal spesialundervisning skje ute av eller inne i klassen? Det er mange hensyn å ta når man skal legge en timeplan som på best mulig måte ivaretar både ordinær opplæring

og spesialundervisning. Det er grunn til å tro at skolene gjør mye for å finne gode organisatoriske løsninger. I tillegg til de faglige hensyn, tas det hensyn til personalmessige ønsker og behov, rom/spesialrom, beste tid på dagen, løse timer og skoleskyss, for å nevne noen.

Prosjektet har vist at skolene i all hovedsak organiserer spesialundervisningen som timer ute av klassen. Gjennom samtale med lærerne, ga de uttrykk for at de ser på denne type organisering som hensiktsmessig.

En bør likevel ikke la være å vurdere fortløpende den type organisering som skolen velger, slik at man ikke gjør valg rent rutinemessig. Stabilitet og sosial tilhørighet til klassen må også ivaretas for eleven som har spesialundervisning. Hovedintensjonen i lovverket er at organisering «til vanlig» ikke skal skje etter faglig nivå, kjønn eller etnisk tilhørighet. Det må fremgå av enkeltvedtaket om en elev kan få dekket sitt behov i sammenholdt klasse, i samordning med andre elever i gruppe, som eneundervisning eller i en kombinert løsning. Organiseringsform kan ha betydning for elevens utbytte, og det må derfor tas pedagogiske/spesialpedagogiske hensyn og vurdere hva som er det beste tilbudet for akkurat denne eleven.

Gjennom nyere faglitteratur belyses flere faktorer som fremmer læring. Roald Jensen vektlegger følgende element som læringsfremmende: elevmedvirkning, læringsrefleksjon, kriteriebasert arbeidsform, eleven som ressurs, lærer må kunne faget og didaktisk kompetanse. Han bruker uttrykket å identifisere god praksis om dette. Jensen gjør ikke noe unntak når det gjelder disse læringselementene for elever som er ute av klassen for å motta spesialundervisning.

En kan vri på spørsmålet og spørre om «inne-i-klassen»-timene uten videre er bra for elever med spesielle behov. Det er kanskje ikke sikkert at elever med spesielle behov får et bedre utbytte av å være inne i klassen. Noen lærere vil hevde at det nettopp er i gruppetimene ute at mange elever får oppmerksomhet, hjelp og blir sett og hørt som den de er. De vil derfor mene at det er bedre at elevene lærer noe ute av fellesskapet enn ved å sitte inne i klasserommet og ikke forstå lærestoffet.

Her er det viktig å være ekstra observant. I dette forhold ligger det nemlig både hemmere og fremmere av spesial-

undervisningen og av organiseringsformen. Hvis mange nok faktorer bidrar til at eleven trives i utetimene, er det stor grunn til å tro at han eller hun ønsker å fortsette, og eleven får nytt enkeltvedtak om spesialundervisning også neste år. Både lærere, foreldre og eleven selv merker at trivselen er stor. Men det er ikke gitt at eleven lærer det som var selve årsaken til at det ble fattet enkeltvedtak. Målene i IOP er ikke nødvendigvis nådd, men andre og vikarierende grunner bidrar til at spesialundervisningen fortsetter år etter år.

Det er vurderingen og begrunnelsen for vedtaket som er avgjørende. Begrunnelsen for organiseringen av spesialundervisningen bør ligge i enkeltelevens behov og ikke i skoletekniske behov. Det er derfor svært sannsynlig at av de 26 elevene i mitt utvalg, vil noen trenge å være mer ute av klassen enn de er inne. Noen vil trenge å være mer inne i klassen enn de er ute. I begge tilfeller er det avgjørende nødvendig at opplæringen tilpasses det som er grunnen til at en elev trenger *spesialundervisning*.

At en elev får opplæring ute eller i mindre gruppe, er ikke nødvendigvis spesialundervisning. At det er to-lærer inne i klassen, er heller ikke spesialundervisning. Det som er avgjørende er at eleven får hjelp i henhold til det som er nedfelt i enkeltvedtaket, som står i sakkyndig vurdering og som gjenspeiles i IOP.

Samarbeid og kommunikasjon

Flere ganger gjennom prosjektet har en sett at de beste løsningene skjer i et fellesskap og i samarbeid mellom assistent, lærer og kontaktlærer. Dette gjelder både organisatoriske løsninger og det nære samarbeid om elevens IOP. Et slikt samarbeid er etter intensjonene i Veilederen. Når samarbeid uteblir, er det lett å ty til enkle tiltak som ikke er forankret i elevens planer.

Skolen benytter ofte kontaktbok med hjemmet for å få/gi fortløpende orientering om smått og stort som angår eleven både faglig, hva gjelder trivsel, lekser, gymtøy, endringer i planer etc. En kontaktbok kan også foreligge mellom lærere-assistenter der flere er involvert i elevens spesialundervisning. Ikke minst i tider der det brukes vikarer, man omdisponerer personalet eller det ikke er lagt inn samarbeid mellom lærere og assistenter som er

involvert i en elevs opplæring, er en kontaktbok til god hjelp. Stort sett vil det være nok å skrive en setning eller to om hva man har gjort i timen.

Planer

Planer og mål er hyppig brukt i skolene etter Kunnskapsløftet. Planene foreligger for elevene i form av ukeplaner, arbeidsplaner eller lekseplaner. Noen skoler har ukentlige planer. Andre bytter planer hver 14. dag. Gjennom prosjektet har en sett mange gode planer som gir klar oversikt over arbeidet og nyttig fortløpende informasjon til hjemmet. Planene er synlige i klasserommet, og mange elever synes å ha lært seg å bruke dem som et hjelpemiddel til å få oversikt over arbeidet.

De 26 elevene i utvalget i prosjektet har fått utlevert de samme planene som resten av klassen. Men alle elever som har vedtak om spesialundervisning, har i tillegg en IOP som inneholder mål for undervisningen, innhold i opplæringen og hvordan opplæringen skal gjennomføres jf. opplæringsloven §5-5). Den individuelle opplæringsplanen skal samordnes med den ordinære opplæringen.

Gjennom prosjektperioden har jeg sett vesentlig færre planer for «prosjektelevne». Det kan synes som om elever med enkeltvedtak har mindre oversikt over arbeidet enn klassen har. Mens klassens planer og mål har vært synlige og nyttige, har elevens IOP vært usynlig i læresituasjonen, og jeg har ikke hørt at den er blitt referert til for eleven. Dette er muligens uttrykk for en god praksis; at lærer har elevens IOP så implementert i sitt arbeid at den så å si er usynlig til stede. I den grad dette er tilfellet, vil lærer ha full oversikt over arbeidets progresjon og mulighet til å gi underveisvurdering og evaluering av elevens utbytte. Imidlertid er dette ikke en tilfredsstillende praksis ved behov for vikar. Synlige planer som er forståelige, konkrete og forpliktende, er nødvendig for å gardere seg mot tilfeldig valgt innhold i spesialundervisningen. Det er derfor nødvendig for alle som er involvert i elevens opplæring å lese og bruke alle elevens planer og la de danne grunnlaget for daglig undervisning.

Det vil være nyttig for god praksis og for sikring av kvalitet i spesialundervisningen at både *klassens plan* og *elevens individuelle plan* er raskt tilgjengelige. Ikke minst er det en forutsetning at personalet er bevisst på den store

oppgave det er å gi det enkelte barn en opplæring for livet. Hver eneste time, hver dag og uke er dette en oppgave av største viktighet. *En langsiktig plan* for flere uker kan være til god støtte for den som har spesialundervisningen og for den som settes inn på kort varsel. Det bør i tillegg alltid vurderes om *dagplan* skal brukes for elever med spesielle behov.

Det er viktig å samarbeide konstruktivt også om den årlige evalueringen av utbytte av opplæringen. Har eleven nådd forventede og planlagte mål?

Hvis svaret er ja, må en reise spørsmålet om eleven kan tilbakeføres til ordinær opplæring, eventuelt hvorfor det ikke kan skje.

Hvis svaret er nei, må en reise spørsmålet om hvorfor det ikke har skjedd eller har skjedd i for liten grad? Var målene riktige, var tiltakene adekvate, er det andre faktorer som må vurderes?

Svært ofte oppleves det å være slik at det eneste svaret på spørsmålet er mangel på ressurser, altså for få timer til spesialundervisning. Dette kan godt tenkes å være det eneste svaret i noen tilfeller, men en må undre seg over om det kan være tilfelle for en hel skole /kommune. Det er en kjensgjerning at elever som mottar spesialundervisning, bare sjelden slutter å ha det. For enten går det bra – så da må en for all del ikke ta bort ressursen, eller så går det ikke så bra, så da må en i hvert fall ikke ta bort ressursen!

Prinsippet om tilpasset opplæring omfatter både ordinær opplæring og spesialundervisning. I den ordinære opplæringen har ikke eleven rett til særskilt tilrettelegging, mens spesialundervisning er en individuell rett. Spesialundervisning er også tilpasset opplæring. Elever som har spesialundervisning skal vurderes løpende og systematisk etter bestemmelsen om underveisvurdering – i tillegg til den årlige evalueringen av IOP.

Hva mente elevene?

Selv om ulike vansker lå til grunn for elevenes vedtak, var de samstemte i at de syntes de fikk bruke PC for lite og at de ønsket det mye mer.

Å få skrive på PC er det som oppleves som mest nyttig for eleven hvis valget står mellom ulike arbeidsmåter som å lese, gå gjennom ny lekse, bruke løko, skrive på PC. Eleven

... gode elementer blir samlet fra alle skoler, fra flere trinn og fra mange klasser.

opplever det som enklere å skrive på PC, og det går forttere. Noen fremholder iPad som bra. iPad er i bruk hos noen lærere i spesialundervisningstimene, og elevene er også fornøyd med det.

Når det gjelder omfanget av spesialundervisning, synes de fleste av de spurte at de har nok hjelp. Noen fremhever at det ikke alltid er den direkte hjelpen de får ute som er så viktig, men at det er roligere og at de lettere får samlet seg om arbeidet når det ikke er så mange rundt dem. Særlig utfordrende kan gruppearbeid i klassen være.

Det kan se ut til at elever som opplever å ha store, sammensatte vansker, ønsker mer hjelp. Det betyr i all hovedsak å være ute av klasserommet sammen med en lærer, alene eller med veldig få elever. At en og annen i tillegg ønsker å være mer fysisk aktiv i friluft, ser også ut til å være et uttrykk for å få gjøre noe annet, noe praktisk, noe med bevegelse i.

Mange fremholder kunst og håndverk, «gym og svøm» som de beste fagene, mens noen kaller dem «bråkefagene». Matematikk står relativt høyt i kurs hos flere. Noen kaller matematikk og KRLE for «stillefag», og finner mer arbeidsro i timer med disse fagene.

Forholdet til lærer var det flere som mente noe om. Vi lar en elev si det med sine ord: «...det handler mest om læreren. God forklaring er det beste. Så øve.»

Sammenholdt med ideene om god klasseledelse, god relasjon til lærer og lærers viktige betydning for god undervisning, er dette en bra oppsummering av en tiåring. Elevers egne refleksjoner over læringen er svært viktige bidrag for planlegging av undervisning.

Hva mente foreldrene?

Oppsummert kan en si at foreldre var fornøyd med skole og PPT i dagens situasjon. I den grad de hadde opplevd motstand eller vansker, var det i startfasen av samarbeidet. Dette gjaldt særlig overfor PPT. Noen syntes det hadde tatt lang tid før PPT fikk startet saken slik den var ønsket og forventet fra foreldrenes side. Det ble også anført fra to foreldre at de hadde opplevd å ikke bli helt trodd av PPT i startfasen. De hadde derfor følt seg underkjent og små. Når det gjaldt skolen, gikk kritikken mer på at de fortsatt ventet på hjelpemidler som de mente de var blitt lovet tidligere. I noen grad var også lekkesituasjonen et tema som for-

eldre var opptatt av. Ingen erklærte seg som motstandere av lekser, men de stilte spørsmål om hvilke lekser barna skulle ha, og hvor lenge de skulle sitte med lekser hver dag. At de kunne be om tilpasset lekseplan eller diskutere leksemengden med lærer, var noe de ikke var særlig kjent med eller fortrolig med. Det kom frem i samtalen at det særlig var leselekser som voldte bry, samt selve motivasjonsfaktoren for å gjøre lekser i det hele tatt.

Noen foreldre mente at det var lite å kommentere om spesialundervisningen da deres barn primært hadde behov for hjelp i friminuttene eller som et klapp på skulderen for å holde konsentrasjonen oppe.

I liten grad kom det frem at foreldre var kritiske til selve læringsfaktoren i skolen. Det som foreldrene fremholdt som viktig, var at eleven trivdes på skolen og fant seg til rette i miljøet. En kommentar som gikk igjen var denne: «Han /hun kosær sæ på skolen.»

Hva mente lærerne?

Spørsmålene som ble stilt til lærerne var som nevnt: *Kan lærer peke på at elevens utvikling er vesentlig dårligere enn andre elevers utvikling? Sakker eleven vesentlig etter og mer enn andre elever?* Disse spørsmålene ga ikke ensartede svar. Dette kan skyldes flere faktorer. Det er grunn til å tro at lærere i stor grad vil stå inne for at eleven har det behov som han/hun har fått ressurser til. Det var likevel i noen grad vanskelig for lærere å gjøre rede for hva som var grunnen til at eleven trengte spesialundervisning. Dette gjaldt særlig for lærere som ikke hadde vært med på selve henvisningsprosedyren, men som hadde overtatt en klasse ved skolestart. Det gjaldt også for lærere som ikke ville risikere å miste ressurser til klassen.

Spørsmålene er viktige å stille, ikke bare i en startfase for å finne ut om en elev trenger spesialundervisning. De er minst like viktige å stille fortløpende for å kunne evaluere elevens utbytte. Hjelper tiltakene som er satt inn? Må andre tiltak settes inn, eller kan tiltakene utgå? Det kan være et tankekors at elever som trenger spesialundervisning på ett klassetrinn, synes å fortsette å trenge det gjennom hele opplæringsløpet. Vi ser i denne sammenheng bort fra elever som har store sammensatte vansker og elever som har et tilnærmet helhetlig behov.

... de beste løsningene skjer i et fellesskap og i samarbeid mellom assistent, lærer og kontaktlærer.

Samtlige lærere mente at elevene brukte digitale hjelpemidler for lite og for sjelden. De så gjerne at PC var mer i bruk og mente at det ville kunne fremme utbytte for flere av elevene med enkeltvedtak. Samtidig var forklaringene mange om hvorfor dette ikke var gjennomførbart. Lærerne mente at PC-ene var vanskelig tilgjengelige. Systemet for å bruke dem går gjennom å bestille og reservere – noe som krever ekstra god planlegging av undervisningen. I tillegg må maskinene lades og hentes, og dette tar tid. På spørsmål om ikke datalaben kan benyttes oftere, var innvendingene at det var dårlig luft, trange rom og dels dårlig nettforbindelse. Lærerne så det heller ikke uten videre hensiktsmessig å ha et par maskiner fast på spesialundervisningsrommet, da dette ikke ville monne særlig mye i forhold til det store behovet som elevene hadde. Selv i de tilfeller da lærere klart så at noen elever kunne «trenge PC som sin hånd», var det vanskelig å administrere bruken av den som en implementert del av opplæringen. Noen ganger fungerte bruk av PC nærmest som en ikke-spesifisert belønning på slutten av timen eller på slutten av dagen.

På noen skoler hadde alle klasser en time hver per uke fast på datarommet. Noen skoler har også bærbare klassesett av PC-er. Skolene har ikke uten videre ledige maskiner for elever som har spesialundervisning. Enkelte elever har egen PC via Hjelpemiddelsentralen. Fremfor alt føler nok lærerne et stort behov for bedre og mer kompetanse i å bruke PC i undervisningen og er åpne for å vite mer om pedagogisk programvare. De ser gjerne at PP-tjenesten bistår dem med dette. Det er i tillegg et behov for å sette bruk av PC inn i en større sammenheng både i fagene og innenfor det som i Kunnskapsløftet heter digitale ferdigheter. Ferdighetsbegrepet er i Ludvigsenutvalget foreslått erstattet med kompetansebegrepet. Vi leser fra NOU 15:8, s. 34 «Fremtidens skole»:

«Definisjonen av grunnleggende ferdigheter i Kunnskapsløftet er bred og knyttet til literacy, det vil si å kunne kommunisere og delta i ulike samfunnsmessige og kulturelle sammenhenger. Dette ligger nær en kompetanseforståelse og underbygger at man i fremtiden bør bruke kompetansebegrepet i stedet for ferdighetsbegrepet.»

Dette er et sterkt signal om at digitale ferdigheter vektlegges og styrkes ytterligere i fremtidens skole.

I stor grad er lærere fornøyd med sin kontakt med PP-tjenesten. De synes henvisningsrutinen er grei og godt innarbeidet. De er også fornøyd med ordningen om at PP-leder har faste oppmøter, noe som i stor grad støttes av skolelederne. Faste oppmøter gir skolene anledning til å drøfte saker mens de er «ferske» bekymringer. Dette gir skolelederne mulighet for å besøke teamene/trinnene og sette inn tiltak før en eventuell henvisning. Det ønskes at PPT kommer mer ut og observerer i klasserommene. En finner ikke støtte for at lærere synes dette skal komme som systemrettet arbeid i stedet for utredningsarbeid/individuell arbeid, snarere som et tillegg til det arbeid PPT allerede gjør.

Det som anføres som noe vanskelig i forhold til PP-tjenesten, er at lærer ikke ser mulighet til å gjennomføre alle tiltak som PPT foreslår. «Når i all verden skal vi få tid til det?» spør lærere. Noen nevner at PPT er flinkere med lese-skrivevansker enn med atferdsvansker, og at de derfor ikke får samme oppfølging og hjelp til elever som bråker og forstyrrer undervisningen. Noen synes også at det tar for lang tid å få en rapport/sakkyndig vurdering. Lærere synes å være litt uenig i vektlegging av hvor konkret PPT skal være i sakkyndige vurderinger. En lærer sier det slik :

«--det er derfor fint om det står løst noen ganger - noen ganger er det som kommer fra PPT for stramt. Hvis det står spesialundervisning i norsk, matte og engelsk, da er det bare det. Ikke hjelp i noen andre fag. Men hvis det står lesing- da står skolen friere til å hjelpe med det som er vanskelig i lesing i alle fag! Det handler om presisjonsnivået i PPT, man trenger kanskje sjelden spesialundervisning i et helt fag.»

Lærere har også ulikt syn på hva som er best for eleven når det gjelder å organisere spesialundervisningen. De fleste synes å være fornøyd med at elevene er ute av klassen når de får ekstra timer. De legger vekt på at elevene får mer ro og har lettere for å konsentrere seg i mindre grupper. Å se og høre hver enkelt elev er også lettere å få til ute av klasserommet. Totalt sett vil det gi eleven bedre selvfølelse ved å mestre ute.

Andre lærere vektlegger at det er utakt mellom det som skjer ute av og det som skjer inne i klassens timer og at elever derfor går glipp av noe når de ofte går ut av klasserommet. Elevene kan bli forvirret og urolige når de for

eksempel kommer rett fra lesetrening eller matematikk i gruppen, og det i klasserommet øves på dobbel konsonant og spørreord. Lærer kan ikke alltid avbryte undervisningen og forklare på nytt for den som kommer midt inn i en time. I tillegg er det et drøftingsspørsmål *når* elevene skal gå ut til gruppetimer. Skal de gå ut i de fag de er flinkst i eller skal de gå ut i de praktiske fagene. Dette er overveielser som hele tiden må gjøres, og det er ikke alltid man finner gode løsninger. Noen lærere ser klart at det vil være bedre om hjelpen gis inne i klassen. Da kan lærer disponere hjelpen bedre og prioritere etter den oversikt han og hun sitter på om den enkelte elev. Lærere som mener dette er klare på at det totalt sett vil gi eleven bedre selvfølelse å mestre inne i klassen.

Noen lærere er bevisst på at enkelte metoder er velegnet til å favne alle elever i en klasse fordi metodene egner seg godt til tilpasset opplæring.

Sist, men ikke minst, fremheves det fra lærerhold at det trengs mer spesialpedagogisk kompetanse i skolen. Flere lærere opplever det som vanskelig når de får ansvar for elever med spesielle behov fordi de ikke vet nok om hva som fremmer god opplæring for disse elevene.

Ansvar for den røde tråden

En vil enkelt kunne observere at det ikke er vanntette skott mellom organisatoriske og innholdsmessige sider ved spesialundervisningen. De griper inn i hverandre, og begge forhold påvirker opplæringen. Det aller viktigste for den enkelte elev synes å være at en eller flere voksne har ansvar for den røde tråden i opplæringen, i det vanlige forløp og ved vikarbehov av kortsiktig eller langsiktig art. Et ansvar som foreldrene er trygge på, og som gir lærere oversikt, og som sist, men ikke minst – som eleven merker i hverdagen.

Styrke ordinær opplæring

Prosjektet «Den gode timen» har samlet gode element i opplæringen, og alt er sett og hørt i klasserommene. En kan derfor med en viss rett si at det er lærerne som viser vei til den gode timen. I den grad en kan klare å forsterke de element som fremstår som gode, tilpassete og utbytterike for elever med spesielle behov, kan en med enda større rett si at det er lærerne som kan endre skolen.

Det finnes mange måter å inndelegge lærerkompetanse på. Mest vanlig er det å dele inn i relasjonell kompetanse, ledelseskompetanse og didaktisk/faglig kompetanse. Jeg har valgt å samle det jeg har sett og hørt i observasjonene under overskriften «Didaktisk kompetanse». Dette dreier seg om lærernes gode anvendelse av pedagogikk og didaktikk som kommer frem i det som kalles Den gode timen.

Den didaktiske kompetansen er videre delt inn i følgende områder: pedagogisk ledelse, gode arbeidsmåter i lesing, gode læringsstrategier, variert og differensiert metodikk. Ikke minst har jeg brukt uttrykket «en rød tråd» om det jeg så og hørte i lærernes undervisning. Dette er punkter som ikke var bestemt på forhånd, men punkter som observasjonene naturlig lot seg kategorisere etter.

Didaktisk kompetanse

Pedagogisk ledelse

Ikke noe er som en rød tråd å holde igjennom skoletidens mange ganger og labyrinter. Der hvor den røde tråden er synlig eller usynlig, men merkbart til stede, er det en uvurderlig trygghetsfaktor og læringsfaktor for elever som må finne helhet i en til tider nokså oppsplittet lærings-situasjon. De skal hit og dit og til den ene og den andre, til klasse og gruppe og til ulike rom. De skal finne sammenheng mellom fagene, mellom klasses timer og gruppetimer og enetimer. Alle lærere er forskjellige, alle fagene har sin egen identitet, sin egen arbeidsbok, og gruppene kan variere. Ikke så sjelden er det vikar både her og der, og eleven kan miste syn og sikt om han ikke er så heldig at han i alle fall har en voksen som binder dagen sammen for han.

Den røde tråden kan være synlig allerede fra første time. For elever med spesielle behov er det spesielt viktig at læreren starter alle dager på samme måte slik at alle elever raskt faller til ro fordi de gjenkjenner koden, slik det f.eks. gjøres i engelskfaget. Der sies det «good morning» og «please, sit down». Læringsmålet står på tavla, og til sammen gir dette signal om at første time har begynt.

Når læreren er bevisst på hvor viktig stemmebruken er, er det til god hjelp for elever med enkeltvedtak. De vil da fange opp at selve variasjonen i stemmebruk indikerer om det er klart for undervisning, om det kalles til ro, om det kommer en beskjed eller om det er en enkelt elev som

trenger hjelp. Det er viktig at lærer er modell for dette av mange grunner.

Det alle skal høre, trenger en større stemme enn det som bare én skal høre. Elevene skal raskt lære at de kan bruke stillestemme til å samarbeide, og de vet hva dette betyr fordi læreren har modellert det for dem. Dessuten er det noen ganger greit at ikke alle hører hva den enkelte trenger hjelp til.

I begynnelsen av skoleåret syntes elevene at det kunne være noe forvirrende å ha kunst og håndverk og kroppsøving. De opplevde liten gjenkjennelse til klasserommet og reglene som gjaldt der. Det var ikke alltid faste plasser, det var mindre krav om å rekke opp hånden, og det førte til et høyere støynivå. Det var vanskelig å høre hva læreren sa og derfor ikke lett å få klarhet i hva de skulle gjøre.

Det bedret seg når de fikk vite at også de praktiske fagene var en del av skolefagene. Det betydde at elevene fikk forståelse for at alle undervisningsrom er å betrakte som klasserom. Klassereglene følger med overalt selv om elevene måtte lære å tåle lyden fra selve fagene, så som symaskin, sag, hammer, ball o.l.

For elever med enkeltvedtak er det avgjørende for deres trivsel og utbytte at både kontaktlæreren og assistenten hjelper dem med å få oversikt over dagen. Ikke alltid kommer elevene rett fra klassen, men fra sin egen undervisning, og har dermed gjerne mistet noen beskjeder underveis. De hadde ekstra mye å holde styr på. Det kunne være utstyr de burde hatt med seg eller gymtøy som var blitt liggende i klasserommet. Det faktum at de hadde bøker og papirer og utstyr i hyllene og permene i klasserommet (eller kanskje også på grupperommet) gjorde dem litt ekstra sårbare ved forflytninger og aktivitetsbytter.

Og permene kan være mange. En postmappe, en ringperm på bokhylla og en mappe i liggehylla bak. Flere steder hadde elevene en kladdebok for hvert fag. For noen elever kan dette representere orden og ryddighet. For flere av de elevene som jeg observerte, representerte det snarere et uoversiktlig kaos. Mer enn en gang hendte det derfor også at de hadde glemt hva de egentlig skulle gjøre i den boka de omsider hadde funnet eller fått hjelp til å finne.

Da var det til stor hjelp hvis læreren sa det en gang til eller skrev det på tavla eller aller helst viste det på skjerm,

for via bilder får elevene informasjon gjennom flere sanser. Det er også til god hjelp når assistenten minner om hvor de skal være, hvilket utstyr de trenger og at alt må pakkes hvis det er siste time. Skolebussen venter ikke.

Det var tydelig å observere at elever som fikk benytte PC i skriftlige arbeider, profiterte på det.

Gode, varierte og differensierte oppgaver og arbeidsmåter

Det er ikke til å komme fra at jeg gjennom prosjektperioden observerte mye auditiv undervisning med etterfølgende individuelle oppgaver. For elever med enkeltvedtak kan dette være en ekstra vanskelig kombinasjon fordi det krever mye konsentrasjon og utholdenhet. I tillegg utfordrer det bare en av sansene, nemlig hørselen. Dermed er ikke alt sagt om auditiv undervisning og individuelle oppgaver, bare at det kan oppleves som lange timer for dem som strever.

Variasjon er et stikkord for det elevene selv har gitt uttrykk for. Det er best når de gjør forskjellige ting uten at det blir kaos. Engelskfaget har vist seg å være et fag som gir variasjon i opplegget. Selv elever som strever med engelsk, synes ikke det er det vanskeligste faget. Det er alltid noe å få med seg, synes elevene, for de gjør forskjellige ting hver gang. De leser høyt i kor med læreren og jobber to og to både når de skriver og over gloser og prater. De hører litt på CD og synger av og til.

Interaktiv tavle synes å være en motivator for alle elever. Den ligger trolig nær den digitale virkelighet som de er fortrolig med. Den spiller også på flere sanser, og gjør at flere elever får mulighet til å forstå innholdet. Jeg har sett interaktiv tavle brukt direkte inn i fag som filmsnutter, som Supernytt, som digital lærebok i oppgavearbeid. Brukt som «grønn» tavle har jeg ikke sett noen effekt utover det ordinær tavle gir.

Men det trenger ikke være digital tavle for at flere sanser skal bli stimulert. Det har vært godt for elever med spesielle behov at lærere tegner og bruker tankekart og oversikter på tavla. Det er godt for elever som strever med korttidsminnet at tavla kan hjelpe dem å huske ved at beskjeder står tydelig og med stor skrift der.

Konkretiseringsmaterieell er til hjelp. Det bør innarbeides relativt tidlig slik at det kan fortsette å være en inte-

grert og naturlig del av tilgjengelig utstyr i et klasserom. Ved at lærer holder utstyret «varmt» ved å bruke det og omtale det, kan en unngå at det blir flaut å bruke for eksempel mattekoffert i 5. klasse.

Quiz og gjetteleker representerer mer enn et kjærkomment avbrekk. Det kan faktisk representere en læringsmetode for noen elever. Det gjør også elevmedvirkning, som jeg har sett være til god hjelp for elever som forstår forklaringene bedre når en klassekamerat gir den. Ordene er da enklere og annerledes.

Avslutning

Prosjektperioden har overbevist meg om at skole og PPT må bli enda mer bevisst på å lete frem utbytte av opplæring ved å spørre: Hvordan kan ordinær opplæring bidra ytterligere til utbytte for eleven, og hva må spesialundervisningen bistå med?

Det er svært viktig at PPT har god kunnskap om og godt kjennskap til ordinær opplæring i de klassene der det er elever som har behov for sakkyndig vurdering. Observasjon i klasserommet gir mulighet for å komme tett på opplæringen og de muligheter som ligger innenfor klasserommets rammer. Ved å arbeide slik, vil PPT ikke bare øke sin kompetanse til skriving av sakkyndige vurderinger, men også gi gode bidrag til systemrettet arbeid innenfor rammen av §5-6.

Spørsmålet som ble reist innledningsvis, var: «Hvordan kan PPT og skole hjelpe til med å gi en best mulig utbytte av opplæring til elever som har både ordinær opplæring og spesialundervisning?»

Det viktigste som kan komme ut av prosjektet «Den gode timen», er ikke nye statiske planer, men dynamiske spesialpedagogiske opplæringselementer som binder opplæringen sammen til en helhet for elever med spesielle behov. De skal få en rød tråd å holde i, og denne skal de nøste opp uten at tråden ryker, til de har kommet så langt i sin opplæring og med sitt liv at de har utviklet «kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistra liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet.» (fra formålsparagrafen i opplæringsloven §1-1).

For å kunne bringe et annet menneske (les: elev) langt

nok ut til å finne det beste livet for han, må en som hjelper komme langt nok ned og inn til eleven for å finne ståstedet der opplæringen kan starte.

Arbeidet med den gode timen føyer seg inn i rekken av skoleutviklingstiltak som Stokke kommune arbeider med for å fremme god praksis. Selve prosjektperioden var over i desember 2015, men det skal arbeides videre med å planlegge og implementere noe av den kunnskapen vi har fått i løpet av prosjektet. Skolelederne har levert forslag til tiltak for den gode timen på sine skoler. Skoleeier har også en aktiv rolle i arbeidet.

Prosjektet «Den gode timen» har vært et praktisk rettet prosjekt for å finne ledetråder til hva som bidrar til at elever får utbytte av ordinær opplæring også der hvor de trenger enkeltvedtak i deler av opplæringen. Den ledetråden som har blitt mest synlig er den røde tråden som binder sammen og viser vei og sammenheng for elever som strever.

Det er å håpe at mange vil bli inspirert til å finne flere elementer til den gode timen. På den måten kan prosjektet sende stafettspinnen videre til nye skoleår - også i Nye Sandefjord kommune.



Åse A. Sagedal er utdannet cand.philol. med tilleggskurs i spesialpedagogikk. Hun har hatt permisjon fra lederjobben i Stokke PPT for å gjennomføre prosjektet «Den gode timen» i kommunen. Permisjonsåret har vært benyttet til å bistå skole/PPT med å implementere erfaringer fra prosjektet inn i praksisfeltet.

REFERANSER

DYBDAL, L.A. (20014). Tidsbruken i pedagogisk-psykologisk tjeneste. *Spesialpedagogikk* nr. 8, s. 16-25.

HATTIE, J. (2013). Synlig læring - for lærere. Cappelen Damm Akademisk.

HOLST-JÆGER, J.E. (2014). Fra spesialundervisning tilbake til ordinær tilpasset opplæring. *Spesialpedagogikk*, nr. 4, s 4-11.

JENSEN, R. (2012). ...om å sette læring i system. Om læring og kvalitet i skolen. Oplandske Bokforlag.

MELD. ST. 18 (2010–2011). Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov. Kunnskapsdepartementet.

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

NOU: 8 (2005). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. (Ludvigsenutvalget).

OPPLÆRINGSLOVA OG FORSKRIFTER (2013). Med forarbeid og kommentarer. Øystein Stette (red.).

ROE, A.(2011). *Lesedidaktikk- etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.

SEVJE, G. & GUSTAFSEN, T. (2015). *Ti kjennetegn på god undervisning*. Pedlex Norsk Skoleinformasjon.

SKOGEN, K. (2005). *Spesialpedagogikk. En innføring*. Universitetsforlaget.

SKOVHOLT, K. (red.)(2014). *Innføring i grunnleggende ferdigheter. Praktisk arbeid på fagenes premisser*. Cappelen Damm Akademisk.

TVEIT, A.D. (2013). Foreldresamtalen innenfor rammen av spesialundervisning. *Spesialpedagogikk*, nr. 5, s. 4–15.

UTDANNINGS- OG FORSKNINGSDEPARTEMENTET (2005). Lærer elevene mer på lærende skoler? En snarvei til Kompetanseberetningen for Norge.

NINGSDIREKTORATET (2011). *Spesialundervisning. Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*.

VEDELER, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder*. Gyldendal Akademisk

Ønsker du deg et
meningsfylt oppdrag?

**Vi trenger flere
familiehjem i hele Norge.**

Familiehjem er private hjem som er
særlig godt egnet til å ta i mot barn og
ungdom med store behov for trygghet,
omsorg og oppfølging i hverdagen.

Les mer på fosterhjem.no

Inkludering og medverknad

– blikk på spesialpedagogisk arbeid i barnehagen

Funksjonshemming er eit vidt omgrep som famnar om meir enn berre individuelle ferdigheitar. Nyare forskning og perspektiv på det spesialpedagogiske feltet har vist at omgrepet er relativt og ikkje absolutt. Denne artikkelen drøftar korleis spesialpedagogen kan møte små barn med spesielle behov på ein måte som bevarer deira rett til å vere subjekt.

AV KAREN I. DRAUGSVOLL

Funksjonshemming har tradisjonelt vorte forklart som eit misforhold mellom miljøet sine krav og dei individuelle føresetnadane til den enkelte, altså at det er noko gale med barnet. Ut frå eit slikt perspektiv skal det spesialpedagogiske arbeidet hjelpe barn som har ei eller anna form for patologi, det vil seie eit mentalt eller fysisk problem som hindrar det i å nyte godt av det generelle barnehagetilbodet (Pedersen, 2015, s. 31; Haustätter, 2007, s. 19).

Omgrepa integrering og inkludering kan tyde det same om vi legg til grunn korleis omgrepa vart definerte då dei først vart introdusert. Med integrering skulle skulen (og i vårt tilfelle barnehagen) vere eit fruktbart fellesskap for alle, noko som også er målsettinga med den inkluderande skulen (og barnehagen) for alle (Haug, 2014, s. 16).

Men dei to omgrepa har også ulike tydingar. For det første vart omgrepet integrering berre nytta om barn med spesielle behov for ekstra hjelp og støtte. Dette var barn som ut frå ei sakkunnig vurdering trong særleg hjelp og støtte i utviklinga. Inkludering har eit langt meir omfattande innhald. Det

famnar om *alle* barn som av ulike grunnar har vanskeleg for å finna seg til rette i opplæringa, uavhengig av om dei får spesialundervisning eller ikkje (ibid., s. 16–17). Slik kan inkludering også gjelde barn som har gode evner og av den grunn ikkje klarar å tilpassa seg det generelle barnehagetilbodet.

For det andre har integreringsomgrepet i stor grad vore knytt til spørsmålet om å innlemma barn med funksjonshemming og spesielle behov i det ordinære skule- eller barnehagefellesskapet (Befring, 2008, s. 51). Men spørsmålet er då korleis dette vert gjennomført i praksis, i den enkelte barnehage, og ut frå kva haldningar og verdiar det vert praktisert. Integrering vert for enkelt om vi tenkjer at eit barn er integrert ved å berre plassere det i den ordinære barnegruppa. Ei vellukka integrering handlar *også* om korleis barnet vert møtt; om det vert møtt som eit individ med eigne rettar og føresetnader for deltaking eller ikkje. Det er viktig med refleksjon kring korleis vi møter barn med spesielle behov i det daglege for at dei skal få vekse og utvikle seg på eigne premiss.



... det er barnet som kompetent aktør, saman med dei andre barna, som må vere i hovudfokus.

Inkluderingsomgrepet tilbyd i denne samanheng eit meir heilskapleg bilete, det ser det enkelte barnet sine høve for læring og utvikling i eit likeverdig perspektiv (ibid.). Eit argument for å nytta inkludering er å markere at barn med særskilte behov ikkje skal *førast* inn i noko, men at dei skal kjenne tilhøyre like sjølv sagt som andre barn. Inkludering fjernar fokuset frå det enkelte barnet og rettar søkjelyset mot miljøet som alle impliserte er ein likeverdig del av (Sjøvik, 2002, s. 35).

Målet med inkluderinga må vere å skape ein

meningsfull kvardag for alle (Haustatter, 2007, s. 15). Inkludering handlar *ikkje* om at vi skal passe inn i ein gitt og ferdig mal, men få kome til fellesskapet med dei behov vi måtte ha. Ut frå eit inkluderingsideal er det fellesskapet som skal tilpasse seg, og ikkje barnet.

Diskusjonen kring integrering og inkludering, og skilnadane mellom desse, er viktig for at vi skal kunne møte barn med spesielle behov som eit subjekt. Barnet skal sikrast realistiske høve for læring og utvikling innan det tilgjengelege barnehagetilbodet (Befring, 2008, s. 51).

Ut frå eit inkluderingsideal er det fellesskapet som skal tilpasse seg, og ikkje barnet.

Nokre gonger kan det vere behov for mindre grupper, medan det andre gonger er nok med støtte i det store fellesskapet. Spesialpedagogen må vurdere dette i møte med det enkelte barnet og dei behov dette barnet måtte ha.

«Becoming» versus «Being»

Barnehaugen sitt samfunnsmandat seier at «barnehaugen skal støtte og ta hensyn til det enkelte barn (...) barnehaugen skal sikre barn under opplæringspliktig alder et oppvekstmiljø som både gir utfordringer som er tilpasset barnets alder og funksjonsnivå og trygghet mot fysiske og psykiske skadevirkninger» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 8). I dette ligg for det første at det er miljøet som skal tilpassa seg barnet sine behov, og ikkje omvendt. For det andre at barna skal sikrast deltaking – som eit sjølvstendig subjekt – saman med andre barn og vaksne, ut frå eigne føresetnader og behov.

Ved å vere underlagt eit samfunnsmandat har barnehaugen eit *ansvar* for å møte det enkelte barnet som ein deltakar. Andenæs (2012, her referert i Pedersen, 2015, s. 34) peikar på at ein innan spesialpedagogikken kanskje har vore for opptekne av barn si «becoming» (kva dei kan bli) på bekostning av barn si «being» (å leve her og no). Ho argumenterer for at det bør leggjast større vekt på deltakarmodellen, som har barnet som aktiv deltakar og barnehaugen som ein av barna sine arenaer for deltaking som utgangspunkt. For korleis kan vi sikra barn med spesielle behov ei positiv oppleving av seg sjølv, om ikkje vi viser gjennom handling at dei er ein likeverdig deltakar i fellesskapet, på eigne premiss?

Også Wolf (2014, s. 86)) drøftar dette når ho seier at barnet både *er* og *skal bli*. Som menneske lever vi her og no, i eit fellesskap saman med andre, både barn og vaksne. Men vi kan gjennom heile livet lære og utvikle oss. Spesialpedagogen kan – om vi tør å opne oss for og undre oss saman med barna – forstå og møte barn som «human beings» og oppdage deira kompetansar og kunnskap her og no. Vi kan og møte barna som «human becomings», og oppdage barna sine sårbarheiter og andre erfaringar. Ved å møte både det kompetente og det sårbare barnet kan vi ivareta barnet sin rett til deltaking og på same tid barnet sin rett til omsorg og beskyttelse (ibid.). Spørsmålet er kvar

vi vel å leggje hovudvekta?

For å kunne ivareta barna sin rett til å vere eit subjekt er det nødvendig med ein god balanse mellom dei to, men med ei hovudvekt på barnet som «human being». Barnet må erfare at det er ein likeverdig deltakar her og no. Det vil seie at vi undrar oss saman med barnet, og ikkje møter dei med ferdige svar. Refleksjon er nødvendig for å kunne overhalde denne balansen på ein god måte.

Eit utdatert patologisk program

Barnet som einsidig «human becoming» har røter i det tradisjonelle synet på den spesialpedagogiske oppgåva, som var eit individsentrert fokus. Kjernen her er at spesialpedagogikken skal hjelpe barn med ei eller anna form for patologi, det vil seie eit mentalt eller fysisk problem som hindrar dei i å nytte godt av det generelle barnehagetilbodet (Haustätter, 2007, s. 19). I seinare år har forskning gjort at fokus innan den spesialpedagogiske tradisjonen har gått over til å vere stadig meir ressursorientert, det vil seie at vi tek utgangspunkt i barnet sine ressursar og sterke sider når vi skal leggje til rette i det miljøet som er tilgjengeleg.

Sjølvsagt må vi ha med i tankane barna sine behov og sårbarheitar. Men det er barnet som kompetent aktør, saman med dei andre barna, som må vere i hovudfokus. Slik kan barnet kjenne seg anerkjent og sett, som ein likeverdig deltakar, saman med dei andre barna. Då unngår vi og at diagnosen eller barnet sitt problem, som ein merkelapp, kjem i fokus.

Tradisjonelt har ein tenkt at spesialpedagogen skal inneha den nødvendige kompetansen til å kunne hjelpe og behandle barn som har eit problem, slik at problemet forsvinn, vert mindre eller kjem under kontroll (ibid.). Dette er ei haldning som hindrar oss i å sjå barnet som eit subjekt, fordi fokus er retta mot «problemet». Vi skal sjølvsagt ha kompetanse på korleis vi kan hjelpe, støtte og møte barnet, men spesialpedagogisk arbeid er *også* eit spørsmål om korleis vi møter barna når vi utøver arbeidet. Spesialpedagogen må reflektere over eigne syn, verdiar og haldningar i møte med barn sine ulike behov.

Medverknad ut frå verknadsaspektet

«Barn i barnehaugen har rett til å gi uttrykk for sitt syn på bar-

nehagens daglige virksomhet» (Kunnskapsdepartementet 2011, s. 17). Spørsmålet er om alle barn har reelle høve til å medverke. Spesialpedagogen må ha eit reflektert og medvite forhold til dette spørsmålet for å kunne møte små barn med spesielle behov på ein måte som bevarer deira subjektivitet.

«Det er en stor etisk utfordring å ivareta alle barn med ulike uttrykksmåtar, ulik ekspressivitet når en skal diskutere medverking i barnehagen» (Eide & Winger, 2006, s. 39). Og kanskje vil dette spesielt kunne gjelde i møte med barn som har spesielle behov, som gjerne ikkje har den verbale, eller kroppslege kompetansen til å gje tydeleg uttrykk for kva dei ønskjer og treng til ei kvar tid.

Om vi legg vekt på verknadsaspektet ved barns medverknad kan det kanskje vere enklare å imøtekomme retten til medverknad, også hjå barn med spesielle behov. Då handlar medverknad om å gjere noko saman, som fører til noko. Det handlar om å vere med å påverke at noko skjer og kjenne at eiga deltaking bidreg til endring. Ut frå dette perspektivet handlar medverknad om at barna skal kjenne at eiga stemme vert teke på alvor og har verknad i fellesskapet (Bae, 2006, s. 8). Ei føresetnad for dette er at vi ser barn med spesielle behov som «human beings» her og no.

Spesialpedagogikken nyttar omgrepet *empowerment* som reiskap for å gje barn med spesielle behov makt og høve til å skapa si eiga framtid og sin eigen kvardag. Slik ønskjer dette perspektivet å redusere den samfunnsmessige marginaliseringa og ekskluderinga. Barna må få høve til å uttrykke sine syn, ønskjer og behov (Haustätter, 2007, s. 88–90), noko som fordrar at vi tek oss tid til å lytta og undra oss saman med barna, før vi lagar det endelege opplegget.

Ved å sjå medverknad ut frå verknadsaspektet får vi eit vidare perspektiv som kan hjelpe oss til å sjå forbi den umiddelbare forståinga vi har av situasjonen. Kanskje seier barna sitt kroppsspråk noko om korleis dei har det eller ønskjer at ting skal vere. Eller kanskje viser dei sitt syn gjennom handling og lydar. Spesialpedagogen må vere opne for barna som «human beings» her og no. Vi må møte kvar ny situasjon med ei open haldning, slik at vi saman med det enkelte barnet kan utforske vegen vidare. For spesialpedagogen er det viktig å vere klar over at vegen ikkje er

lagt ein gong for alle, om vi skal klare å møte barn med spesielle behov som subjekt.

Spesialpedagogisk arbeid utspelar seg ikkje i eit vakuum, målet må tvert i mot vere å skapa ein meningsfull kvardag for alle barna, uansett funksjonsnivå (ibid., s. 15). Dette vil sjølvsagt også gjelde dei barna som kanskje ikkje har ei funksjonshemming, men som gjerne har ein samspelsvanske av innagerande eller utagerande type, ein lærevanske eller spesielle evner som gjer at dei ikkje får nok stimulering i det ordinære barnehagetilbodet. Inkluderingsidealet skal, som vi har sett innleiingsvis, gjelde alle barn, uansett behov.

Konturen av eit systemperspektiv

«Barnehagens innhold skal utformes slik at det kan oppleves meningsfullt for det enkelte barn og gruppen» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 23). Ut frå eit organisatorisk utgangspunkt har det innan spesialpedagogikken vore stilt spørsmål ved samfunnet sine konkrete løysingsstrategiar når det gjeld barn med funksjonshemming og spesielle behov. Det har vorte hevda at funksjonshemming og spesielle behov kan verte provosert fram gjennom dei organisatoriske løysingane vi legg til rette for (Haustätter, 2007, s. 22).

Dette perspektivet innan spesialpedagogisk tenking har vist at det å ha eit spesielt behov ikkje treng å vere eit individuelt problem (ibid.). Slik har dette synet bidrege til å rette fokus vekk frå det tradisjonelle patologiske programmet og over mot eit begynnande systemperspektiv, som ser barnet og systemet rundt (familie, venner, spesialpedagogen, barnehagen osv.) som samspelande faktorar. Og bak tanken om at organisatoriske løysingar kan skape spesielle behov, ligg det kanskje ei viss sanning.

Kjernen i den organisatoriske måten å forstå spesialpedagogikk på er at funksjonshemming, problem og stigmatisering oppstår som ein reaksjon på organisatoriske strategiar og løysingar i samfunnet (Skirtic i Haustätter, 2007, s. 20). Til dømes kan åtferdsproblem oppstå når vi organisatorisk legg til rette for at det trengst eit bestemt åtferdsmønster for å fungere. Åtferdsproblem kan oppstå når enkeltbarn ikkje klarar å forhalde seg til det som den organisatoriske strukturen rundt dei krev (Haustätter, 2007, s. 20).

Når «problemet» eller «feilen» vert plassert hjå barnet kan det føre til at spesialpedagogen tek lite ansvar for å endre situasjonen.

Spørsmålet er om det er barnet som må endra seg, eller systemet rundt. Korleis vi forstår barnet, den organisatoriske strukturen rundt og oss sjølv som spesialpedagog i denne strukturen saman med barnet, har betydning for om vi klarar å møte barn med spesielle behov som subjekt i det daglege.

Systemperspektiv

Nyare spesialpedagogisk tenking har endra fokus frå «hva er galt med barnet» til «hva er galt med barnehagen og systemet rundt» (Pedersen, 2015, s. 37). Kjernen i den generelle systemteorien er at heilskapen (barnet i samspel med barn og vaksne og omgjevnadane rundt) utgjer meir enn summen av enkeltdelane (barnet med sitt «problem» og sine «utfordringar»). Teorien inneber ei erkjenning av at eit problem eller ei utfordring ikkje kan lausrivast frå den samanhengen det oppstår i (Nordahl mfl., 2005, s. 57). Spesialpedagogen må sjå seg sjølv som ein del av dette systemet.

Når «problemet» eller «feilen» vert plassert hjå barnet, kan det føre til at spesialpedagogen tek lite ansvar for å endre situasjonen. I yttarste konsekvens kan vi då bidra til stigmatisering og mobbing (Pedersen, 2015, s. 38–39). Då mister vi barnet som subjekt og deltakar i fellesskapet av syne.

For spesialpedagogen er det viktig å ha eit reflektert forhold til kva haldningar vi møter barn med spesielle behov med. Vi må vere medviten på at utviklinga deira kan påverkast av det systemet dei møter (Refsnes i Pedersen, 2015, s. 38–39). Som menneske er vi alle deltakarar i ulike sosiale system. Desse systema og fellesskapa set rammene for korleis vi handlar i den gitte situasjonen. Barn kan vise ei anna åtferd i trygge omgjevnader, som i familien, enn dei vil gjere i store forsamlingar som ei barnegruppe i barnehagen. Det er naturleg for barn å tilpasse åtferda si etter dei omgjevnadane dei til ei kvar tid er i (Nordahl mfl., 2005, s. 10).

For spesialpedagogen vil det vere nødvendig å sjå barna i samspel med systemet når vi møter barn med spesielle behov. «Ved at vi fokuserer mer på og beskriver det som skjer, i stedet for hvordan vi oppfatter at barnet «er», blir vi mer bevisst på å beskrive situasjonsforløp, atferd

og handlingsrekker i stedet for å egenskapsforklare barn» (Pedersen, 2015, s. 39).

Spesialpedagogen må her vere klar over at barna ikkje er underlagt det sosiale systemet som dei er ein del av. Barna er med å påverke – medverknad ut frå verknadsaspektet – omgjevnadane som dei deltek i. Eit sentralt spørsmål er om vi ser barn som «human beings» og deltakarar her og no, eller om vi ser dei som «human becomings» langt der framme som vi må inn og fikse og hjelpe for at dei skal få eit fullverdig liv.



Karen Ingeborg Draugsvoll arbeider som pedagogisk leder i Hamramyra barnehage i Fjell kommune i Hordaland. Hun er utdannet barnehagelærer med etterutdanning i spesialpedagogikk og mastergrad i pedagogikk med vekt på pedagogisk ledelse. Hun er spesielt interessert i barns medvirkning og danning, tilknytning og relasjoner, voksenrollen, etiske spørsmål og forholdet mellom lek og læring.

REFERANSAR

- BAE, B.** (2006). Perspektiver på barns medverking i barnehage. I: B. Bae., B.J. Eide., N. Winger. & A.E. Kristoffersen. (red.). *Temahefte om barns medverking*. Oslo, Kunnskapsdepartementet.
- BEFRING, E.** (2008). Spesialpedagogikk: problemområder, perspektiver, muligheter. I: E. Befring. & R. Tangen (red.). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, 4. utgave.
- EIDE, B.J. & WINGER, N.** (2006). Dilemmaer ved barns medverking. I: B. Bae., B.J. Eide., N. Winger. & A.E. Kristoffersen. (red.). *Temahefte om barns medverking*. Oslo, Kunnskapsdepartementet.
- HAUG, P.** (2014). Er inkludering i skulen gjennomførleg? I: S. Germeten. (red.). *De utenfor. Forskning om spesialpedagogikk og spesialundervisning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- HAUSTÄTTER, R.S.** (2007). *Spesialpedagogiske grunnlagsproblemer – mellom ideologi og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET** (2011). Rammeplan for barnehagens innhald og oppgaver. Oslo.
- NORDAHL, T., SØRLIE, M.A., MANGER, T. & TVEIT, A.** (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærmingar*. Bergen: Fagbokforlaget.
- PEDERSEN, K.** (2015). *Ut fra egne forutsetninger. Inkluderende pedagogikk i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- SJØVIK, P.** (2002). En barnehage for alle med mangfold som ressurs. I: P. Sjøvik (red.). *En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i førskolelærerutdanningen*. Oslo. Universitetsforlaget.
- WOLF, K.D.** (2014). *Små barns lek og samspill i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.



Annonsér din ledige stilling i Spesialpedagogikk og digitalt på Lærerjobb.no

– stillingsportalen for utdanningssektoren

Spesialpedagogikk er det eneste norske tidsskrift innenfor sitt fagfelt.

Tidsskriftet har en sentral rolle i formidlingen av forskningsresultater og utvikling på det spesialpedagogiske virkefelt. Målgruppen er spesialpedagoger, sosiallærere, rådgivningstjenester, skoleadministrasjon, studenter, institusjoner, barnehagelærere, lærere, offentlige etater og samfunnspolitiske miljøer.

Velg stillingspakke: Print Spesialpedagogikk/Digital

Stillingspakken inkluderer:

- 1/4 side annonse i bladet Spesialpedagogikk (69.000 lesere/TNS '15)
- Stillingsutlysning med logo på Lærerjobb.no i 30 dager
- «Utvalgte stillinger» på Lærerjobb.no
- Stillingskarusell på Utdanningsnytt.no
- Publisering av stillingen i våre sosiale medier
- Stillingsvarsling via epost til arbeidssøkere

Pris: 6.000,- eks. mva.
(Ordinær pris kr 9.000 - spar 3.000)

Annonsen i Spesialpedagogikk forutsetter levering av trykkeklar PDF i format 97b x 107h mm.

Vi hjelper deg med å legge ut stillingen på Lærerjobb.no!

Send annonseteksten og logo til: redaksjonen@spesialpedagogikk.no

Kontakt oss for din neste stillingsannonse:

redaksjonen@spesialpedagogikk.no eller telefon 24 14 23 30.

Lærerjobb.no
STILLINGSPORTALEN FOR UTDANNINGSSEKTOREN



*... mangelen på kvalifisert personale skaper
ulikheter i landets barnehagetilbud.*

Den daglige utfordringen: «En barnehage for alle»

Ulike føringer i form av nye reformer, lovverk, politiske dokumenter og stortingsmeldinger skal bidra til å oppnå målet «En barnehage for alle». Denne artikkelen handler om hvilke utfordringer barnehagelærerne står overfor når de skal nå dette idealet om en likeverdig og inkluderende opplæring for alle barn.

AV IDA SAGSTUEN

Et av departementets hovedmål for dagens barnehager er å sikre alle barn en likeverdig barnehage av høy kvalitet. Dette innebærer ikke at alle skal behandles likt, men at alle skal få et barnehagetilbud tilpasset hvert enkelt barn sine behov, forutsetninger og ferdigheter. Barn med og uten særskilt behov for hjelp og støtte skal kunne delta i et fellesskap og føle seg inkludert i barnehagen.

Inkluderingsbegrepets bidrag til «En barnehage for alle»

Barnehagen skal være en arena hvor et inkluderende miljø skal stå i fokus. Kuppis (2011) trekker frem UNESCO sin store påvirkningsfaktor her i forbindelse med at begrepet inkludering er blitt et så sentralt begrep i barnehagen. UNESCO har vektlagt at «*Inclusive education*» og «*Education for all*» skal prege og sikres i det globale utdanningssystemet. Salamanca-erklæringen, undertegnet av blant annet Norge, oppfordrer verdens regjeringer om å prioritere inkludering i utdanningssystemet. Men ulike tolkninger av inkludering kan føre til utfordringer. UNESCO sin forståelse av «*Inclusive education*» strider

mot den forståelsen av begrepet som vises nasjonalt. UNESCO kategoriserer ikke hvem «*Inclusive education*» skal gjelde for, men på det nasjonale plan viser det seg at man knytter «*Inclusive education*» til enkelte barn som det bør tas ekstra hensyn til.

I rammeplanen for barnehagene er inkludering omtalt i et eget kapittel. Her står det blant annet at «*personalet har ansvar for at alle barn, uansett funksjonsnivå, alder, kjønn og familiebakgrunn får oppleve at de selv og alle i gruppen er betydningsfulle personer for fellesskapet*» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 18). Det presiseres at alle barn skal føle seg betydningsfulle i fellesskapet, men ekskluderer eller plukker vi ikke ut enkelte grupper i dette sitatet? Ulmer det ikke her en holdning om at de som har et annet funksjonsnivå eller annen familiebakgrunn enn majoriteten, er «grupper» som også har krav på å bli inkludert i barnehagens fellesskap? Kunne vi ikke bare skrevet «*personalet har ansvar for at alle barn får oppleve at de selv er betydningsfulle personer for fellesskapet*»? Ved å skrive dette ville vi ikke ha kategorisert hvem inkluderingen skal omfavne, slik som UNESCO har initiert. I

Har man en lærer som er mindre dyktig til å tilpasse undervisningen vil behovet for spesialundervisning øke betraktelig.

stedet ser vi at inkluderingen i barnehagen gjennom dette sitatet fra rammeplanen er knyttet til enkelte barn som det bør tas spesielle hensyn til.

Dette dilemmaet ser vi også hos barnehagelærerens personlige tolkning av inkluderingsbegrepet. Noen vil kunne beskrive inkludering som noe alle barn har krav på, mens andre vil si at inkludering er spesielt viktig overfor minoritetsspråklige barn og barn med spesielle behov, slik som språkvansker, atferdsvansker eller nedsatt funksjonsevne. Tendensen man har til å påpeke at inkludering skal gjelde for enkelte «grupper», henger nok sammen med at de tidligere har vært segregert fra barnehagen. Nå ønskes det å inkludere disse i fellesskapet ved å påpeke at disse «gruppene» ikke lenger skal segregeres. Men vil ikke denne påpekingen av enkelte «grupper», fortsatt føre til ekskludering i stedet for inkludering? Skaper vår forståelse av inkluderingsbegrepet egentlig «En barnehage for alle»?

Fokuset på inkluderingsbegrepet i utdanningssystemet har samtidig en klar sammenheng med Norges satsing på tilpasset opplæring og tilrettelegging (Briseid, 2006, s. 18). Den pedagogiske virksomheten i barnehagen skal sikre alle barn læring, utvikling og deltagelse i fellesskapet. Barnehagen «[...]...skal gi et individuelt tilpasset og likeverdig tilbud og bidra til en meningsfull oppvekst... [...]» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 15). Hvordan den individuelle tilpasningen skal gjøres og forslag til konkrete tiltak, står det relativt lite om i rammeplanen. Haug & Backmann (2007, s. 34) påpeker at lærere etterlyser konkrete tiltak i sitt arbeid med tilpasset opplæring. Det samme gjelder for barnehagelærerne.

Men hvorfor finnes ikke den perfekte oppskriften på tilpasset opplæring og tilrettelegging? Ganske enkelt fordi det ikke finnes en. Tilpassing av et pedagogisk opplegg til enkeltbarn kan gjøres på mange ulike måter, og det foreligger ingen klar løsning. Det legges her stor tillit til at barnehagelærerne og det øvrige personalet klarer å løse dette på en tilfredsstillende måte i barnehagen. Det er de som har kunnskapsgrunnlaget for å finne den beste løsningen på hvordan man skal tilpasse den pedagogiske virksomheten til det enkelte barn. Men med en stor variasjon av personligheter, erfaringer og kompetanse hos de barnehageansatte er spørsmålet om vi klarer å sikre «En barnehage

for alle?», og er det i det hele tatt mulig?

Rammeplanen for barnehagene, et bidrag til «En barnehage for alle»?

Rammeplanen for barnehagene inneholder mange fag- og fokusområder. Styrere og barnehagelærere står relativt fritt til hvordan de skal utføre arbeidet med hvert enkelt fagområde og nedfelle dette i en egen årsplan. Det samme gjelder for lærere, som har stor frihet til å velge hvilket lærestoff og metoder de vil bruke for å nå de oppsatte målene for elevene. Ved en slik praksis sier det seg selv at innholdet i den enkelte barnehage og skole vil variere i stor grad. En barnehage kan i sin årsplan skrive at de skal ha natur, miljø og teknikk som sitt satsingsområde, mens en annen barnehage kan skrive at de vil arbeide spesielt med språk og språkstimulering. Vil denne praksisen føre til at barn som går i en barnehage, vil miste noe i forhold til en annen barnehage? Kanskje, men det er allikevel slik at selv om barnehagene trekker frem enkelte fagområder som sine satsingsområder, skal barnehagene fremdeles arbeide ut fra hele rammeplanen gjennom barnehageåret. Friheten som departementet gir, fører likevel til variasjoner og utfordrer ideologien «En barnehage for alle».

Mange vil likevel si at friheten som gis, er med på å styrke barnehagens kvalitet, når barnehagene selv kan vurdere hvilket fagområde de har behov for å satse mer på, utvikle seg på og fokusere på i barnehagens årsplan. Her skal vi imidlertid være oppmerksom på hvor fristende det kan være å søke mer kompetanse på et område der man allerede har gode ferdigheter og kunnskaper. I evalueringen av rammeplanen fremkommer det at fagområdet «Kommunikasjon, språk og tekst» er det fagområdet barnehagene arbeider mest med, mens bare 9 prosent av styrerne i utvalget oppga at de arbeidet i stor grad med likestilling i barnehagen (Østrem mfl., 2009:25). Rapporten «Etter og videreutdanning i barnehagesektoren – kartlegging av tilbud og etterspørsel» (Moser, Jansen, Pettersvold & Aandreaa, 2006, s. 15,31) viser at språkstimulering og fagområdet «Kommunikasjon, språk og tekst» ble rangert høyest av styrerne når det gjaldt behov for kompetanseutvikling. Mens kun en fjerdedel av styrerne i barnehagen rangerer likestilling blant de høyest priori-

terte områdene for kompetanseutvikling. Det kan synes noe merkelig at barnehagene etterlyser mer kompetanse på et område de tydeligvis arbeider godt med, mens de områdene de arbeider minst med, som blant annet likestilling, ikke etterlyses som et kompetansebehov. Da blir spørsmålet om friheten virkelig styrker barnehagens kvalitet, eller skaper den utfordringer for ideologien «En barnehage for alle»?

Tidlig innsats og kartlegging, et bidrag til «En barnehage for alle»?

Stortingsmelding nr. 16 «... og ingen sto igjen» (2006–2007), satte fokus på tidlig innsats for alle barn og hvordan man skal fange opp barns behov for særskilt hjelp og støtte så tidlig som mulig. Når det har vist seg å være et stort sprang mellom antall elever med spesialundervisning i skolen og antall barn med vedtak om spesialpedagogisk hjelp i barnehagen, kan det indikere at det har hersket en «vent og se»-holdning i barnehagen (NOU, 2009, s. 43; Bachmann, Haug & Myklebust, 2010, s. 304). Tidlig innsats er blitt trukket frem som viktig i forbindelse med blant annet barns språkutvikling (Aukrust, 2005, s. 35). Forskning viser at et godt barnehetilbud kan ha en positiv innvirkning på barnets videre læring og utvikling.

Graden av tilpasset undervisning i skolen påvirker behovet for spesialundervisning. Jo dyktigere en lærer er til å legge til rette og tilpasse undervisningen for hver enkelt elev, jo mindre behov for spesialundervisning vil eleven ha. Har man derimot en lærer som er mindre dyktig til å tilpasse undervisningen, vil behovet for spesialundervisning øke betraktelig (Grongstad, 2009, s. 58). Dette er fullt overførbart til barnehagen. For å kunne sikre tidlig innsats i barnehagen er vi avhengig av dyktige barnehagelærere med solid kompetanse om barns utvikling og avvik, samt god evne til å tilpasse det pedagogiske opplegget etter enkeltbarns behov. Tidlig innsats inngår her som en del av inkluderingsbegrepet, og et økt fokus på tidlig innsats kan ses på som et bidrag til ideologien «En barnehage for alle».

Et økt fokus på kartlegging med hensyn til tidlig innsats har vært sentralt i politiske dokumenter og diskusjoner de siste årene.

«Formålet med språkkartleggingen skal være å sikre at barnehagene oppdager alle barn som har behov for særskilt språkstilmering. Kartlegging er med andre ord ikke et mål i seg selv, men et utgangspunkt for å gi barn som trenger ekstra oppfølging, god og tidlig hjelp» (St.meld. nr. 41 (2008–2009, s. 97)).

Ut fra det som sies i denne stortingsmeldingen fremstår kartlegging som et viktig bidrag til regjeringens ideologi om å skape «En barnehage for alle». Men er det nå slik at kartleggingspraksisen som foregår i barnehagene rundt om bidrar til dette? Slik det er i dag, varierer praksisen rundt språkkartlegging fra kommune til kommune. En undersøkelse viser at over 90 prosent av kommunene har tiltak for språkkartlegging (Utdanningsforbundet, 2010, s. 3). Det er imidlertid ulik praksis når det gjelder tidspunktet kartleggingen gjennomføres på. Noen kartlegger bare 5-åringene før skolestart, mens andre kartlegger både ved 3, 4 og 5 årsalder. Variasjoner er det også når det gjelder hvilke kartleggingsverktøy som benyttes. TRAS, som står for tidlig registrering av språk, er det kartleggingsverktøyet som er mest utbredt i kommunale og private barnehager (St.meld. nr. 41 *Kvalitet i barnehagen* (2008–2009, s. 96)). På grunn av manglende retningslinjer og rammer fra departementet, gir dette kommunene stor frihet med hensyn til kartleggingspraksisen. Dette skaper variasjoner fra barnehage til barnehage, og slike ulikheter kan skape utfordringer når det dreier seg om å gi et likeverdig barnehetilbud for alle.

Nok en utfordring når det gjelder ideologien «En barnehage for alle» oppdager vi når vi ser nærmere på språkkartlegging av minoritetsspråklige barn. Kartleggingsverktøyene barnehagesektoren har i dag, byr på utfordringer for barnehagelærerne når mange av disse ikke er beregnet på minoritetsspråklige barn (Valvatne & Özalp, 2008, s. 237). Dette kan gi disse barna en lavere skår enn det som er «rettferdig» ut fra deres forutsetninger. Det er derfor nødvendig at departementet sørger for at det utarbeides flere kartleggingsverktøy for minoritetsspråklige barn for å unngå at disse barna ikke fanges opp hvis de skulle ha vansker eller for å gi dem like muligheter til å vise sine ferdigheter som de etnisk norske barna. Det er viktig at dette skjer raskt.

Er kompetansen i dagens barnehager tilpasset dagens behov, krav og forskrifter?

Stortingsmelding nr. 41 *Kvalitet i barnehagen* (2008–2009) legger vekt på hvor avgjørende de ansattes kompetanse er for kvaliteten i barnehagen. Regjeringen vil arbeide for at også det øvrige personalet skal ha den kompetansen som trengs for å kunne sikre en barnehage med god kvalitet for alle.

«Styrere uten godkjent utdanning utgjorde i 2008 6,7 prosent av totalt antall styrere, mens andelen pedagogiske ledere uten godkjent utdanning var på 13,2 prosent av totalt antall pedagogiske ledere i samme år» (jf. St.meld. nr. 41). Tall fra Statistisk sentralbyrå viser at den totale andelen styrere med dispensasjon lå på 1 prosent i 2014, mens pedagogiske ledere med dispensasjon lå på 9 prosent i 2014 (Statistisk sentralbyrå, 2016). Akershus er det fylket som i 2014 har den største mangelen på pedagoger med godkjent utdanning med sine 20 prosent, mens Vestfold hadde den minste andelen med pedagoger på dispensasjon, bare 1 prosent. Statistikken viser at mangelen på kvalifisert personale skaper ulikheter i landets barnehage-tilbud. Om du bor i Akershus kan du altså risikere at ditt barn får et barnehage tilbud hvor en større andel av pedagogene ikke har godkjent utdanning, enn om du bor i for eksempel Vestfold. Samtidig ser vi en positiv utvikling når antall dispensasjoner viser seg å ha gått ned.

I 2007 ble det igangsatt et prøveprosjekt som het «arbeidsbasert førskolelærerutdanning». Dette åpnet for at assistenter kunne ta barnehagelærerutdanningen på deltid mens de var i jobb (NOKUT, 2010, s. 40). I tillegg ble flere tiltak for å øke pedagogtettheten nevnt i «*Tiltaksplan for rekruttering av førskolelærere til barnehagene 2011*» (Kunnskapsdepartementet, 2011) og i «*Strategi for rekruttering av førskolelærere til barnehagene 2007-2011*» (Kunnskapsdepartementet, 2007). Det ser ut til at noen av disse tiltakene har hatt positive effekter, noe som har gitt et viktig bidrag når det gjelder å tilføre «En barnehage for alle» mer kompetanse og kvalitet.

I Stortingsmelding nr. 41 «*Kvalitet i barnehagen*» (2008–2009) møtte barnehagelærerne på en annen utfordring i forbindelse med departementets ideologi «En barnehage for alle». Utfordringen ble barnehagelærernes

egen kompetanse når man så den opp imot samfunnets krav til dem som profesjonelle yrkesutøvere. Normaliseringspolitikken har vært fremtredende i det norske samfunnet (Froestad, 1996). Nedleggelse av institusjoner, spesialskoler, økt innvandring, kutt i kontantstøtten og flere foreldre i full jobb har skapt behov for flere barnehageplasser. Samfunnsendringene har ført til at dagens barnehage nå skal omfatte flere barn, og det stilles derfor stadig større krav til barnehagene. Froestad (1996) drøfter om denne normaliseringspolitikken er en fordel eller en ulempe. Kompetanse trekkes frem som et sentralt punkt her. Han trekker frem at blant annet blinde har kjempet for å få beholde sine private blindeskoler fordi de føler at det offentlige serviceapparatet ikke har nok kunnskap og kompetanse om deres behov. Har barnehagen og de som jobber der nok kompetanse til å gi barn med ulike funksjonshemninger og andre spesielle behov, den omsorgen og oppfølgingen de trenger? Hva med økningen av 1-åringene og minoritetsspråklige barn i barnehagen? Er barnehagelærerne i dag godt nok rustet for å kunne legge til rette for «En barnehage for alle»?

Økt mangfold i barnehagene gir et behov for utvikling av kompetanse, og det blir nødvendig å se på hvilke endringer som eventuelt må til i barnehagelærerutdanningen for å gjøre barnehagelærerne bedre rustet for disse utfordringene. I evalueringen av barnehagelærerutdanningen i 2010 (som den gang het førskolelærerutdanning) kommer det frem at det er på tide med endringer i utdanningen om barnehagelærerne skal kunne klare å oppfylle de kravene samfunnet stiller, og for at de skal kunne følge de føringene som departementet pålegger dem (NOKUT, 2010). I rammeplanen for den tidligere førskolelærerutdanningen gis det ikke muligheter for å ta fordypning i spesialpedagogikk i bachelorutdanningen til barnehagelærerne (Kunnskapsdepartementet, 2003:14). Stilt opp mot behovet for spesialpedagogisk kompetanse i barnehagen kan dette være vanskelig å forstå. I evalueringen av barnehagelærerutdanningen ble det foreslått en endring som kan åpne for muligheten til å kunne fordype seg i spesialpedagogiske emner. I evalueringen kommer det også fram tall som viser at etter- og videreutdanning i spesialpedagogikk, og master i spesialpedagogikk, ligger helt på topp

Økt mangfold i barnehagene gir et behov for utvikling av kompetanse.

(NOKUT, 2010, s. 87–88) når det gjelder tilbud til barnehagelærerne. Dette kan styrke antagelsen om at det trengs mer spesialpedagogisk kunnskap i barnehagen.

Utfordringen i dagens barnehagelærerutdanning er at den enkelte institusjon, høyskolene og universitetene, har nokså stor frihet til å bestemme hvor stor vekt man skal legge på blant annet spesialpedagogikken innenfor pedagogikkfaget (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 10).

Det er også ulike tilbud av fordypningsfag i barnehagelærerutdanningen på de forskjellige høyskolene/universitetene. Det kan for eksempel være slik at en høyskole/universitet tilbyr fordypning i språk, språkvansker og språkstimulering, mens en annen høyskole ikke gjør det. Vi ser at dette er med på å skape forskjeller i barnehage-sektoren, når den enkelte barnehagelærer går ut fra utdanningen med store forskjeller i kompetanse innenfor enkelt-emner. Dette medfører at man igjen kan spørre seg om hvorvidt dette egentlig bidrar til et likeverdig barnehage-tilbud for alle. Her kan vi ikke «legge skylden på» barnehagelærerne når det kommer til deres manglende og varierende kompetanse. Slike avgjørelser på systemnivå kan medføre at det stilles urimelige krav til den enkelte barnehagelærer ut fra de forutsetningene og den kompetansen de har etter endt utdanning.

Opplæringsloven (1998), et bidrag til «En barnehage for alle»?

Barnehagelærernes kjennskap til opplæringslovens (1998) § 5–7. «*Spesialpedagogisk hjelp før opplæringspliktig alder*» er av betydning for sikringen av barnets rettigheter. Barnehagen, ved styrer og pedagogisk leder, kan melde behov for spesialpedagogisk hjelp til enkeltbarn hos den pedagogisk-psykologiske tjenesten, så lenge foreldrene har samtykket til det (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 55). I enkelte tilfeller kan dette skape utfordringer hvis foreldrene ikke ønsker et samarbeid, mens barnehagelæreren på sin side ser et behov for samarbeid og hjelp fra sakkyndige instanser. I verste fall kan dette føre til at barnet ikke får nødvendig hjelp og oppfølging.

En annen utfordring når det gjelder sikring av barnets rettigheter i henhold til opplæringslovens § 5–7, er barnehagelærernes evne til å se når egen kompetanse ikke

strekker til. I slike situasjoner bør og skal de sakkyndige instansene komme inn i bildet. Barnehagelærerne kan søke råd hos blant annet den pedagogisk-psykologiske tjenesten med hensyn til hvordan de kan tilrettelegge den pedagogiske virksomheten for enkeltbarn, og hvilke tiltak som kan være nødvendig å igangsette. Dette skal sørge for gode lærings- og utviklingsmuligheter i barnehagen for alle barn. Ideologien «En barnehage for alle» blir utfordret når det gjelder barnehagelærernes terskel for å melde bekymring for enkeltbarns utvikling. En for høy terskel hos barnehagelærerne kan gi negative konsekvenser for enkeltbarn. Dette kan føre til at barn med særskilte behov risikerer mangelfull oppfølging, slik at de ikke får den nødvendige hjelpen de har krav på ifølge opplæringsloven. Variasjonene i barnehagelærernes terskel for å melde ifra om bekymringer for et barns utvikling, samt barnehagelærernes ulike tolkninger/oppfatninger av hva som legges i begrepet «særlig behov», gir helt klart utfordringer når det gjelder å sikre «En barnehage for alle».

I forvaltningsloven (1967) § 11 a. (*saksbehandlingstid, foreløpig svar*), er det ikke nedfelt noen grense for akseptabel saksbehandlingstid i den pedagogisk-psykologiske tjenesten (Fylling & Handegård, 2009:29). Det er derfor opp til den enkelte kommune og den pedagogisk-psykologiske tjenesten å vurdere og håndtere saksbehandlingstiden. Har dette konsekvenser for barnehagelærerens arbeid ved å legge til rette for «En barnehage for alle»? Det fremkommer i Fylling & Handegård sine undersøkelser at 75 prosent av de pedagogisk-psykologiske tjenestene har en ventetid innenfor 3 måneder, mens 2 prosent har en ventetid på over 9 måneder (Fylling & Handegård, 2009:30). I NOU (2009:18) «*Rett til læring*» blir det påpekt at denne variasjonen i ventetid går utover barnet og barnehagepersonalet. I ventetiden kan barnehagelæreren og det øvrige barnehagepersonalet bli mer fortvilet og rådvill over situasjonen. Dette kan gi negative konsekvenser for relasjonen mellom barnehagepersonalet og barnet, samtidig som barnets vansker vil kunne fortsette å utvikle seg i en negativ retning. Slik vil den lange ventetiden i enkelte pedagogisk-psykologiske tjenester føre til utfordringer i forbindelse med målet om tidlig innsats for alle barn i barnehage, samt målet om å sikre alle barn et likeverdig barnehagetilbud.

Når det gjelder tidsbruken i den pedagogisk-psykologiske tjenesten, kom det frem i Fylling & Handegård (2009) sin evaluering at ca. 28 prosent av tiden går med til arbeid direkte med enkeltpersoner, 24 prosent av tiden går med til rådgivning og konsultasjon til skoler/barnehager, og 24 prosent av tiden går med til arbeid med sakkyndige vurderinger (Fylling & Handegård, 2009, s. 54). «*PPT- lederne selv ønsker å redusere omfanget av individrettet arbeid, og øke tidsbruken på organisasjonsutvikling og kompetanseutvikling i skoler og barnehager*» (Fylling & Handegård, 2009, s. 65). Departementet fremlegger samme ønske i Stortingsmelding nr. 18 «*Læring og fellesskap*» (2010–2011, s. 91). Den pedagogisk-psykologiske tjenestens indvidrettede arbeid kan ha en smitteeffekt på barnehagene og barnehagelærerne slik at man glemmer å undersøke om systemet kan ha betydning for barnets vansker. Mer tid til systemrettet arbeid innebærer mer veiledning til den enkelte barnehage og barnehagelærer, slik at barnehagen kan legge til rette for gode læringssituasjoner for barn med særskilte behov. Fokus på systemrettet arbeid vil i enkelte tilfeller kunne ha en bedre effekt for å skape en likeverdig barnehage for alle, spesielt når barnets vansker skyldes miljømessige forhold i barnehagen, og ikke barnets individuelle ferdigheter og egenskaper.

Oppsummering og konklusjon

Det foreligger mange politiske dokumenter, føringer, reformer og lover som har en intensjon om å bidra til «En barnehage for alle». Disse skaper praktiske utfordringer i møte med barnehagens realiteter. Utfordringene ligger både på individnivå og systemnivå. Ved å belyse utfordringene vil dette forhåpentligvis bidra til økt bevissthet og gode drøftinger om nødvendige forbedringer og endringer i dagens barnehagesektor. Refleksjoner og diskusjoner om og i barnehagene både når det gjelder individ- og organisasjonsnivå, må bli oppfattet også på statlig nivå. Politikerne må gå i dialog med barnehagelærerne, og barnehagelærerne må opplyse politikerne ved å dele sine erfaringer og forslag til forbedringer. Barnehagesektoren har absolutt behov for en mer gjensidig dialog mellom barnehagelærere og politikere.

Dagens samfunn og barnehagens mangfold er i kon-

stant endring. Dette gir store utfordringer og krever stadig endring og omstilling hos barnehagelærerne, barnehagen som organisasjon, barnehageeiere, landets kommuner og fylkeskommuner, og på statlig nivå. Med et samfunn og en barnehage i stadig endring, vil spørsmålet være om vi noen gang klarer å oppnå «En barnehage for alle?»



Ida Sagstuen arbeider som spesialpedagog i Spesialpedagogisk team i Gran kommune. Hun har master i spesialpedagogikk med fordypning i språk, lesing, skriving – utvikling og vansker, ved Høgskolen i Lillehammer.

REFERANSER

- AUKRUST V.G.** (2005). *Tidlig språkstimulering og livslang læring – en kunnskapsoversikt*. Rapport: Pedagogisk forskningsinstitutt. Universitetet i Oslo. http://www.regjeringen.no/upload/kilde/ufd/rap/2005/0032/ddd/pdfv/267903-aukrust_sprakstimulering.pdf
- BACHMANN, K., HAUG, P. & MYKLEBUST, R.** (2010). *Med rett til å prestere*. I: E. Elstad, & K. Sivesind, (red.) (2010). *Pisa – sannheten om skolen?* Oslo: Universitetsforlaget.
- BRISEID, L.G.** (2006). *Tilpasset opplæring og flerfaglig samarbeid: Fra lov til praksis*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- FORVALTNINGSLOVEN.** (1967) LOV-2015-09-04-91. § 11 a.(saksbehandlingstid, foreløpig svar). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10>
- FROESTAD, J.** (1996). Den offentlige handikappolitikk, et bidrag til de funksjonshemmedes frigjøring? *Spesialpedagogikk*. 7/96, s.3–13. I: Master i spesialpedagogikk. Ideologi, reform og juridiske perspektiver: SPE 3003/2: Kompendium (2011) Lillehammer: Høgskolen i Lillehammer, Avd. for pedagogikk og sosialfag.
- FYLLING, I. & HANDEGÅRD, T.L.** (2009). *Kompetanse i krysspress? Kartlegging og evaluering av PP-tjenesten*. (NF-rapport nr. 05/2009). Nordlandsforskning.
- GRONGSTAD, L.** (2009). *Jus i skolehverdagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- HAUG, P. & BACKMANN, K.** (2007). *Grunnleggjande element for forståing av tilpassa opplæring*. I: G.D. Berg & K. Nes, (2007). *Kompetanse for tilpasset opplæring: Artikkelsamling*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET.** (2003). *Rammeplan for Førskolelærerutdanningen*. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/pla/2006/0002/ddd/pdfv/217217-rammepl.foerskole.vasket.bm_opprettet_0704_ny.pdf

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. (2006). *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver*. http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/Rammeplan_2011/KD_bokmal_Rammeplan_2011_web.pdf

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. (2007). *Strategi for rekruttering av førskolelærere til barnehagene 2007-2011*. <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/rekrutteringsstrategi.pdf>

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. (2011). *Tiltaksplan for rekruttering av førskolelærere til barnehagene 2011*. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/rapporter-og-planer/rekruttering/tiltaksplan_for_rekruttering_2011.pdf

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. (2012). *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning*. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2012/nasjonale_retningslinjer_barnehagelærerutdanning.pdf

KUPPIS, F. (2011). Mer enn én vei til fremtiden: Om ulike tolkninger av inkluderende opplæring. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 2(95), s. 91–102.

MOSER, T., JANSEN, T.T., PETTERSVOLD, M. & AANDERAA, B. (2006). *Etter og videreutdanning i barnehagesektoren-kartlegging av tilbud og etterspørsel*. Delrapport 6. Oppsummering og anbefalinger. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

NOKUT. (2010). *Evalueringsrapport av førskolelærerutdanningen i Norge 2010: Del 1 Hovedrapport*. http://www.nokut.no/Documents/NOKUT/Artikkelbibliotek/Norsk_utdanning/Evalueringsrapport/Forskoelærer/Hovedrapport_Flueva.pdf

NOU (2009). *Rett til læring*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/45e9a9eca3a447f39451d1abfb4053cf/no/pdfs/nou200920090018000dddpdfs.pdf>

OPPLÆRINGSLOVEN (1998). LOV-1998-07-17-61. § 5–7. «Spesialpedagogisk hjelp før opplæringspliktig alder». <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

STATISTISK SENTRALBYRÅ. (2016). *Barnehager, 2014, endelige tall*. <http://ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager>

ST.MELD. NR. 16. (2006–2007). ... og ingen sto igjen. <http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20062007/016/PDFS/STM200620070016000DDDPDFS.pdf>

ST.MELD. NR. 18. (2010–2011). *Læring og fellesskap*. <http://www.regjeringen.no/pages/16246827/PDFS/STM201020110018000DDDPDFS.pdf>

ST.MELD. NR. 41. (2008–2009). *Kvalitet i barnehagen*. <http://www.regjeringen.no/pages/2197014/PDFS/STM200820090041000DDDPDFS.pdf>

UTDANNINGSFORBUNDET. (2010). *Kartlegging i barnehagen: Utdanningsforbundets debathefte*. http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Pdffiler/Publikasjoner/Brosjyrer/Kartlegging_bhagen_5LR.pdf

VALVATNE, H. & ÖZALP, F. (2008). Når barns morsmål er minoritetsspråk: Profesjonsutøvernes holdninger og handlinger har stor betydning. I: A.M. Otterstad (red.) (2008). *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold: Fra utsikt til innsikt*. Oslo: Universitetsforlaget.

ØSTREM, S., BJAR, H., FØSKER, L.R., HOGSNES, H.D., JANSEN, T.T.,

NORDTØMME, S. & THOLIN, K.R. (2009). *Alle teller mer: En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. http://www.udir.no/Upload/barnehage/Forskning_og_statistikk/Rapporter/alle_teller_mer.pdf

Bruk av tvang og makt overfor elever med utviklingshemming i skolen

I denne artikkelen blir det først foretatt en gjennomgang av gjeldende lovverk på området tvang og makt. Artikkelforfatteren gir så eksempler på hvordan man i skolen kan forebygge bruk av tvang og makt i undervisningen for elever med utviklingshemming og utfordrende atferd.

AV SILJE GISLEFOSS NETLAND

Hva regnes som bruk av tvang og makt? I straffelovens § 251 og 252 reguleres henholdsvis tvang og grov tvang: *«Med bot eller fengsel inntil 2 år straffes den som ved straffbar eller annen urettmessig atferd eller ved å true med slik atferd tvinger noen til å gjøre, tåle eller unnlate noe. Den som ved å true med anklage eller anmeldelse for en straffbar handling eller med å sette frem en skadelig opplysning eller krenkende beskyldning rettsstridig tvinger noen til å gjøre, tåle eller unnlate noe, straffes med bot eller fengsel i inntil 1 år»*. Denne loven er ny og trådte i kraft i oktober 2015.

Tidligere var det straffelovens § 222 som regulerte bruk av tvang. Noe av litteraturen som er brukt i denne artikkelen vil vise til den gamle straffeloven. I utarbeidelsen av lov om kommunale helse- og omsorgstjenester kapittel 9, *Rettsikkerhet ved bruk av tvang og makt overfor enkelte personer med psykisk utviklingshemning* med tilhørende rundskriv, ble det gjort et grundig arbeid med å avgrense hva som regnes som bruk av tvang og makt. Alle tiltak som tjenestemottakeren

motsetter seg, regnes som tvang og makt. Det gjelder også tiltak som er så inngripende at de uansett motstand må regnes som tvang og makt. Varslingssystemer og tekniske innretninger skal alltid regnes som tvang og makt (lov om kommunale helse- og omsorgstjenester § 9-2). I samme paragraf påpekes at *«Alminnelige oppfordringer og ledelse med hånden eller andre fysiske påvirkninger av lignende art anses ikke som bruk av tvang eller makt»*.

I rundskrivet til opplæringslovens kapittel 9a kan vise en lignende avgrensing. Handegård (2005) skiller mellom tre ulike maktfenomenener. Makt uten tvang, makt som tvang etter lov om kommunale helse- og omsorgstjenester og uakseptabel tvang. Håndledelse og verbale korreksjoner vil regnes som makt uten tvang og ikke bli regnet som brudd på straffelovens § 251. Man skal uansett være meget bevisst den makt som følger med stillingen som lærer. De fleste elever retter seg etter korreksjoner og håndledelse uten tvang. Det er når motstanden hos eleven blir tydelig at



Alle tiltak som tjenestemottakeren motsetter seg regnes som tvang og makt.

man iblant må anvende det som må regnes som makt med tvang. Det er ikke tillatt med nedverdiggende og krenkende handlinger (Netland, 2009).

Juridisk regulering og begrensning ved bruk av tvang i skolen

Lov om kommunale helse- og omsorgstjenester kapittel 9 gjelder ikke i skolen (Helsedirektoratet 2015). I omsorgstjenestene ble det imidlertid konkludert med at det var behov for egen lovgivning for å begrense bruk av tvang og makt samt øke brukernes rettssikkerhet. Mange av elevene i skolen, som denne artikkelen handler om, har vedtak om bruk av tvang og makt i hjemmet og under avlastning. I den grad man kan si at det har vært gjort en vurdering av behovet for regulering av bruk av tvang og makt innen skoleverket ved egen lovgivning, er konklusjonen så langt at; det er det ikke. «Vi er enige i at det i enkelte tilfeller kan være utfordringer knyttet til dette skjønnet. Samtidig er det departementets inntrykk at dette løses tilfredsstillende på lokalt plan de fleste steder. Det foreligger derfor for tiden ikke planer fra departementets side om å følge dette opp gjennom ytterligere lovregulering» (Kunnskapsdepartementet 2011).

«Skjønnet» det vises til i sitatet, vil jeg komme nærmere inn på etter hvert. I rundskrivet til helse- og omsorgstjenesteloven kapittel 9a åpnes det likevel for at vedtak om bruk av tvang kan følge personen. Det gjelder også på andre arenaer, for eksempel skole. Når det gjelder barn og unge som har vedtak etter kapittel 9, har Kunnskapsdepartementet lagt til grunn at opplæringslova ikke i seg selv er til hinder for at tiltakene også kan gjennomføres når eleven befinner seg på skolen i skoletiden. For at skolen bl.a. skal kunne ivareta sitt ansvar for forsvarlig undervisning og for elevenes fysiske og psykososiale arbeidsmiljø, er det imidlertid en forutsetning at skolens ledelse samtykker til at tiltakene kan gjennomføres når eleven er på skolen. Det er videre en forutsetning

at tiltakene gjennomføres som ledd i tjenester etter helse- og omsorgstjenesteloven, og at tiltakene gjennomføres av personell fra helse- og omsorgstjenesten der vedtaket er fattet. Man må som ansatt i skolen forholde seg til dette.

Utdanningsdirektoratet, ved Børnes, uttalte i et innslag på NRK i mars 2014 at det bør vurderes en lovregulering for bruk av tvang i skolen (NRK 20.03.2014). Dette støttes ikke av NFU (Norsk forbund for utviklingshemmede), ved Gittlesen; «Slik situasjonen er i dag, mangler skolen kompetansen som er påkrevd for å anvende inngripende tiltak. En kan også betvile Utdanningsdirektoratets kompetanse til å utrede feltet» (Gittlesen, 2014). Det er likevel åpning i dagens lovverk, slik jeg ser det, for bruk av noe tvang og makt også i skolen. «I noen tilfeller kan det være behov for å gripe inn fysisk, for eksempel ved å skille elever som slåss. I slike tilfeller må ikke den ansattes fysiske maktbruk gå lenger enn det som er nødvendig i situasjonen». (Utdanningsdirektoratet 2010). Den ansattes handling skal da baseres på bruk av skjønn og tolkning av gjeldende lover. Dette betyr etter min mening at de ansatte, som også Gittlesen påpeker, må inneha kompetanse om lovverk og om ulike måter å gripe inn på.

I skolen gjelder opplæringsloven, men også straffeloven. Ifølge menneskerettighetene har alle krav på fravær av tvang som en grunnleggende rettighet (Europeiske menneskerettigheter). Når man benytter tvang overfor andre mennesker, er det deres rett til selvbestemmelse og fravær av tvang som blir krenket. Straffelovens § 251 og 252 inneholder, i tråd med menneskerettighetene, et allment forbud mot bruk av tvang. § 18 i den nye straffeloven åpner derimot for bruk av tvang i nødverge. Nødverge kan benyttes for å avverge et ulovlig angrep. Midlene og makten som brukes for å avverge situasjonen, må stå i forhold til nødsituasjonens omfang og avsluttes straks faren er over. For å vurdere hva som er et ulovlig angrep og hva som er «lempelige midler», må hver enkelt bruke skjønn. Fysiske

Forebygging skal ha som mål at situasjoner der det er behov for bruk av tvang og makt, ikke skal oppstå.

angrep på medelever eller andre kan åpne for bruk av tvang etter denne paragrafen. Enkelte elever med utviklingshemming har en hyppig repeterende og truende atferd. Selv om man kan forutsi at det vil oppstå en faresituasjon kan man ikke etter § 18 gripe inn før et ulovlig angrep kan konstateres. Nødrettsbestemmelsen i § 17 i straffeloven åpner derimot for å kunne avverge fare for skade. § 17 åpner også for bruk av tvang i situasjoner der det er fare for liv, helse og skade og situasjonen ikke kan avverges på annen rimelig måte. Dette er en utfordring selv for jurister (Østenstad 2000). Makten man bruker i slike tilfeller, skal begrenses til å avverge den konkrete nødssituasjonen. Når det gjelder mennesker med utviklingshemming, påpeker Østenstad (2000) at det er en utfordring å vurdere hvor tidlig i en nødssituasjon man kan gripe inn og om man kan planlegge inngripen ved gjentatte hendelser.

I en dom fra Gulating lagmannsrett (nr. 98-00844) presiseres det at straffelovens § 47 (nå §17) ikke hjemler for systematisk atferdsendrende tiltak. Det vil si tiltak som har som mål å skape varig endring i atferd. For eksempel kan man ikke lage tiltak som innebærer bruk av tvang for å få et annet menneske til å slutte å selvskade, men man kan ha en plan på hva man skal gjøre for å avverge hvert enkelt tilfelle av selvskading. Østenstad (2000) påpeker også at man må kunne sette avvergende tiltak i system. Bruk av tvang i opplæring er ikke tillatt i skolen, men jeg opplever at det i enkelte tilfeller har vært riktig (Netland 2009). Jeg går ikke inn på drøftingen omkring bruk av tvang og makt i atferdsendring og opplæring her, da dette er meget komplisert og krever inngående analyser og vurdering i hvert enkelt tilfelle.

Personalgrupper som jobber med elever som har mye utfordrende atferd, bør etter min mening ha en plan for hvordan man skal håndtere situasjoner når de oppstår. Dette fordi man som personalgruppe er tryggere dersom man vet hva man gjør. Personalet på skolen har større grunnlag for å utøve nødvendig skjønn i hvert enkelt tilfelle dersom de på forhånd har satt seg inn i hva som finnes av lover, regler og muligheter. Man skal etter straffeloven og helse- og omsorgstjenesteloven alltid benytte minst mulig inngripende tiltak. For å kunne vurdere hva som er «minst mulig», må man ha kunnskap om ulike tiltak og

deres effekt. Prinsippene i Løvsadskolen er et eksempel på hvordan man kan møte utfordrende atferd på en skånsom måte, med fysiske teknikker, men først og fremst med forebygging og riktig plassering (Løvstad 2009). Løvstad har utviklet en kroppssonemodell som viser hvor det er lurt å plassere seg i forhold til en kommunikasjonspartner. Hvert menneske har, ifølge denne modellen, en «rød» sone rett fremfor seg og en rett bak seg. Disse ønsker man å unngå å bevege seg i da det kan oppleves konfronterende. Beveger man seg skrått inn fra siden med fronten mot den andre er man på det som kalles «gul» sone. Dette oppleves ikke like konfronterende og dermed litt tryggere for samspillspartneren. Det beste er å bevege seg på «grønn» sone. Da går man inn fra siden med siden til den andre. Løvstad påpeker at dette er den mest skånsomme måten å nærme seg noen på i samhandlingssituasjoner og vil forebygge utrygghet hos samspillspartneren. Når man beveger seg på grønt er det også mindre sannsynlig å bli utsatt for for eksempel slag, spark eller spytt. Løvstadmetodens prinsipper for håndtering av atferd som oppleves truende, bygger på prinsippene *avspenning*, *avledning* og *alternativer*.

Avspenningsdelen handler om pusteteknikk hos den som skal gripe inn i en truende situasjon. Man puster ut for å selv være avslappet. Dersom den som skal gripe inn i en truende situasjon, selv er oppkavet og stresset, vil man kunne fremprovosere ytterligere eskalering av den truende atferden.

Avledningen går ut på å føre kraften hos den som utøver truende atferd bort. Dette gjøres med ulike fysiske teknikker som ikke innebærer bruk av kraft fra den som skal avverge situasjonen.

Alternativer er å gi den som utøver truende atferd alternative handlinger som ikke lar seg forene med fortsatt utøvelse av truende atferd. Det er vanskelig å gå samtidig som man sparker for eksempel. Dette har Løvsadskolen flere ulike teknikker på ut fra hvilken type atferd det er snakk om. Løvstad snakker også om «den faste, men kjærlige hånden» (Løvstad 2009). Dette er et enkelt tiltak som gjør en eventuell fysisk inngripen mer skånsom enn om man bruker en såkalt «gripehånd». Den faste men kjærlige hånden er en lukket hånd, tommelen inntil pekefingeren. Dersom man må ta en elev i armen for eksempel, er det mer skånsomt å



bruke denne teknikken enn å gripe rundt armen.

Når det gjelder elever som har vedtak om bruk av tvang etter helse- og omsorgstjenesteloven kapittel 9, synes jeg det er fint at det nå åpnes for gjennomføring av vedtaket også på skolen. En eventuell overføring av vedtak og tiltak avhenger som nevnt av at skolens ledelse samtykker i gjennomføring på skolen. Dette presiseres i rundskrivet til loven (IS 10/2015). Dersom det er slik at eleven ikke klarer å fungere uten de tiltak som er innvilget, fratar ikke skolen eleven da muligheten til opplæring ved ikke å samtykke i gjennomføring av vedtak om tvang på skolen? Og bryter skolen da opplæringslovens § 2-1 om rett til opplæring, eventuelt §5-1 om rett til spesialundervisning? Det må antas at omsorgstjenesten i kommunen har gjort

en grundig faglig, etisk og juridisk vurdering før de fattet vedtaket.

Opplæringsloven i praksis

Opplæringsloven åpner for bruk av irettesettelse og håndledelse og føring av elever ut av situasjoner dersom verbal instruksjon ikke virker. Dette fremkommer i rundskrivet til § 9a, *Retten til et godt psykososialt miljø* under punktet om *Fysisk maktbruk*.

I opplæringslovens § 2-9 heter det: «*Fysisk refsing eller anna krenkjande behandling må ikkje nyttast, Før det blir teke avgjerd om refsing, blant anna om bortvising, skal eleven ha høve til å forklare seg munnleg for den som skal ta avgjerda*» (opplæringsloven). Det er ikke noe spesielt ved

Fysiske angrep på medelever eller andre kan åpne for bruk av tvang i nødvergesituasjoner.

dette. Ingen lover i Norge åpner for bruk av fysisk refsing eller krenkende handlinger. Men opplæringsloven åpner for bruk av annen form for refs. Skolen skal lage et ordensreglement der regler og sanksjoner skal beskrives.

I rundskriv til opplæringsloven § 9a om retten til et godt psykososialt miljø avgrenses bruk av fysisk makt i skolen. Der påpekes at det i noen tilfeller vil være nødvendig å gripe inn fysisk for å stoppe skadelig atferd. Dette er også behandlet i NOU 1995:18. *«Svært lempelige former for maktbruk vil ikke kunne anses som straffbar legemsfor nærmelse. Men det er vanskelig å si nøyaktig hvor grensen går. Det vil bero på en skjønnsmessig vurdering hvor flere momenter i tilknytning til handlingen vil ha betydning. Dersom en lærer f.eks. tar tak i armen og fører bort en elev som etter muntlig instruks har nektet å flytte seg, må dette antas å ikke rammes av § 228 med mindre læreren har vært særskilt hardhendt»* (NOU 1995:18, s. 304–305). Det er viktig å huske på at alle elever og ansatte har krav på et godt og trygt arbeidsmiljø. Det vil si at det ikke bare er eleven som utagerer som har rettigheter, det har personalet og medelever også. Arbeidsmiljøloven gjelder også i skolen. Man har som arbeidstaker rett til beskyttelse mot trusler og vold jf. arbeidsmiljøloven § 4. Arbeidsgiver har etter § 3 i arbeidsmiljøloven plikt til å *legge til rette for å ivareta personalets sikkerhet*. Dette kan i tilfeller der man jobber med elever med utfordrende atferd, bety kursing og skolering i hvordan man kan forebygge og håndtere utagerende og farlig atferd.

Forebygging

Uavhengig av om det er hjemmel i lov for bruk av tvang og makt, bør man ha hovedfokuset på forebygging, noe som også er presisert i rundskrivet til lovteksten i helse- og omsorgstjenesteloven. Det kan være mange årsaker til at ansatte i skolen ser behov for bruk av tvang og makt i ulike situasjoner. Ofte er den utløsende årsaken at den ansatte vurderer elevens atferd som så utfordrende i

forhold til situasjonen at den må stoppes. Når eleven viser motstand mot de tiltak som iverksettes, og læreren likevel fortsetter tiltaket, utsettes eleven for maktutøvelse og tvang. Forebygging skal ha som mål at situasjoner der det er behov for bruk av tvang og makt, ikke skal oppstå. Det er viktig at lærere og annet personale ved skolen blir bevisst på sin egen påvirkningskraft på elevenes atferd. Det kan handle om enkle ting som plassering eller kommunikasjon. Brutt eller manglende kommunikasjon er ofte en utløsende årsak til utagerende atferd eller nektingsatferd hos elever med utviklingshemning, som for andre elever. Elever med utviklingshemning har imidlertid større utfordringer enn sine medelever når det gjelder kommunikasjon. Dette stiller store krav til dem som skal undervise. Ansvaret for vellykket kommunikasjon ligger hos den kommunikasjonssterke parten. På skolen vil det si læreren. Undervisningen må legges opp slik at elevene forstår hva som kreves og hva som er målet (Netland 2009).

Utfordrende atferd er kommunikasjon. Elevene bør få en reell mulighet til å utvikle en mer sosialt akseptabel kommunikasjon. Dersom læreren har kompetanse på dette, vil man lettere kunne forebygge utfordrende situasjoner og dermed også bruk av tvang og makt. Kunnskap hos lærere er avgjørende for at elevene skal få faglig forsvarlig undervisning, noe som også påpekes i NOU 2009:18, Rett til læring. Er man lærer for elever med utviklingshemning, må man i tillegg til fagkompetanse ha kunnskap om elevenes spesielle behov og om pedagogiske metoder for innlæring tilpasset dem. Min erfaring er at mange elever med utviklingshemning har størstedelen av sin undervisning i skolen med personer uten fagkompetanse. Dette gjelder assistenter og miljøarbeidere, men også en del lærere som skal «fylle opp stillingen sin». De blir, på tross av manglende kompetanse og interesse, satt til å ha ansvar for undervisningen. Overland (2007) bruker en metafor for å vise dette. Han sammenligner læreren med en håndverker. Håndverkere som ikke har det rette verktøyet for å utføre

en oppgave, vil mislykkes med oppdraget. Skolen har i dag ikke den kunnskapen og kompetansen som skal til for å gi alle elever tilpasset opplæring (Overland 2007, NOU 2009:18). Kunnskap om hver enkelt elevs utfordringer, om de er knyttet til en diagnose eller ikke, er avgjørende for om eleven gis muligheter til å utvikle seg.

Dersom man skal kunne forebygge bruk av tvang og makt i skolen, må kunnskapen om tema økes. «*Praktiseringa av upresise tvangsheimlar stiller ekstraordinære krav både til den allmenntetiske og den faglege refleksjonen hjå den einskilde tenesteytar som skal treffe avgjerd om eller setje i verk tiltak som inneber bruk av tvang*» (Østenstad 2000, s. 23). Tvang brukes i skolen, og det er opp til hver enkelt skole og lærer å finne ut av hvordan man skal håndtere det (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Forebygging handler også i stor grad om å gi elevene muligheten til å ta i bruk mer sosialt akseptable måter å kommunisere på. Det ligger også mye forebygging i kartlegging og tilrettelegging av læringsmiljøet. Det kan dreie seg om innredning, dagsplaner, lyssetting, justering av støy og tilpasning av aktivitet. For hver enkelt faktor knyttet til læringsmiljø og rammefaktorer kreves det en inngående kartlegging og tilpasning for hver enkelt elev.

Administrativt

Skoleeier og skoleleder har ansvar for å følge opplæringsloven også med tanke på bruk av tvang og makt ovenfor elever. Økonomiske rammer tvinger mange skoleledere til å gå på akkord med elevenes lovregulerte rettigheter og faglige og etiske anbefalinger. Jeg har sett konkrete eksempler på at PPT (Pedagogisk-psykologisk tjeneste) i større og større grad anbefaler bruk av personell uten krav til spesiell kompetanse i undervisningen for elever med utviklingshemning, uten å begrunne dette faglig. Det hadde vært interessant å undersøke om dette er gjeldende praksis i alle landets fylker. Dette skjer parallelt med at man på alle andre områder i skolen har landsomfattende økt fokus på kompetanseheving av lærere. Når man ikke stiller krav til kompetanse hos dem som er satt til å gjennomføre undervisningen, både lærere og miljøarbeidere, gjør man det motsatte av å forebygge utagerende atferd, og dermed også bruk av tvang og makt.

Oppsummering

Bruk av tvang og makt overfor elever med utviklingshemning i skolen er ikke en ny problemstilling. Dette har vært i fokus med jevne mellomrom i flere år etter at bruk av tvang og makt overfor enkelte mennesker med utviklingshemning ble regulert i sosialtjenesteloven (nå helse- og omsorgstjenesteloven). Det har så langt blitt konkludert med at forholdet for elever med utviklingshemning i skolen er godt nok ivaretatt med gjeldende lovverk. Gjeldende lovverk på området er per i dag straffeloven og opplæringsloven, samt en åpning for bruk av gjeldende vedtak etter helse- og omsorgstjenestelovens kapittel 9a dersom skoleeier samtykker. Straffeloven åpner for bruk av tvang og makt som nødverge og nødrett når det er fare for skade, liv eller helse. Disse lovreguleringene vil dekke alvorlig utagerende adferd.

Utfordringen er her hvor tidlig man kan gripe inn dersom man ser at en slik situasjon vil skje i nærmeste fremtid. Det er behov for bruk av vurderinger og skjønn i hver enkelt situasjon. Dette krever at de som med stor sannsynlighet vil måtte utøve slikt skjønn, bør ha inngående kunnskap om lovverk og forebygging. Det er ikke lov å bruke makt og tvang for å endre atferd bare for å unngå skade. Mest sannsynlig vil det være innenfor gjeldende lov å sette skadeavvergende tiltak i system dersom noen har gjentagende, alvorlig utagerende atferd. Dette fordi det mest sannsynlig vil være mer skånsomt for eleven om de som griper inn er forutsigbare, enn om man griper inn på tilfeldig måte hver gang. Også for ansatte som må gripe inn, er det en trygghet å vite hva man skal gjøre om det oppstår en nødssituasjon. Opplæringsloven åpner for bruk av makt uten tvang. Det vil si verbale korreksjoner, fysisk føring og håndledning der verbale instruksjoner ikke fører frem. Det er lov å ta en elev i armen og føre han ut av klasserommet om han ikke vil forlate rommet frivillig. Her må man imidlertid ikke bruke mer makt enn situasjonen krever. Dersom eleven viser sterk fysisk motstand, kommer tvangselementet inn, da er man utover det som er tillatt etter opplæringsloven. Det må ikke bli en «kamp».

Man vet at kunnskap og kompetanse hos lærer er den viktigste suksessfaktoren for elevers læring. Men kunnskap og kompetanse koster penger. Med stramme økonomiske

budsjetter i skoleverket kan det være vanskelig å opprettholde denne kompetansen. Utvikling av kommunikasjonskompetanse og sosial kompetanse forebygger utfordrende adferd hos elever. Kompetanse på gjeldende lovverk er nødvendig i alle ledd i skolesystemet. Skoleledere, lærere og miljøarbeidere må ha innsikt i dette for å kunne gi elever et faglig og sosialt forsvarlig tilbud på skolen.



Silje Gislefoss Netland er utdannet vernepleier med master i spesialpedagogikk. Hun har arbeidet i hjemmetjenesten som vernepleier og leder på omsorgsboliger. Frem til 2015 arbeidet hun i skolen med elever med ulik grad av utviklingshemming. Nå har hun startet eget firma der hun er kursholder og konsulent om temaene utviklingshemming, kommunikasjon, atferd og tvang.

REFERANSER

ARBEIDSMILJØLOVEN (2004). Lov om arbeidervern og arbeidsmiljø m.v.

GITLESEN, J.P. (2014). Hentet fra: <http://www.nfunorge.org/no/Om-NFU/NFU-bloggen/Tvang-og-makt-i-skolen/>

HANDEGÅRD, T.L. (2005) *Tvang, makt og ambivalens. En studie av hvilken betydning lovreglene om bruk av makt og tvang overfor psykisk utviklingshemmede kan få i det daglige omsorgsarbeidet.* Universitetet i Tromsø. Institutt for sosiologi.

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET 2011. Brev til Oslo kommune, Byrådsavdeling for barn og utdanning 29.06.11.

LOV OM GRUNNSKOLEN OG DEN VIDERE GÅENDE OPPLÆRING AV 17. JULI 1998 NR. 61 (opplæringsloven).

LOV OM STRAFF AV 20. MAI 2005 (Straffeloven)

LØVSTAD, N.E & LØVSTAD, L.G. (2009). *Treningsmanual for Løvstadkurs i mestring av volds- trening i kommunikasjon, konfliktløsning og klientbehandling.* Kragerø. Løvstadskolen.

NETLAND, S.G. (2009). *Om misbruk av tvang og makt overfor barn med psykisk utviklingshemming i skolen. Hva sier lovverket og hvilke konsekvenser får det? Hvordan kan det forebygges?* Tromsø. Universitetet i Tromsø

NRK (20.03.2014) Hentet fra: <http://www.nrk.no/norge/mener-tvang-bor-vaere-lov-i-skolen-1.11624844>

NOU 1995:18. Ny lovgivning om opplæring – «og for øvrig kan man gjøre som man vil». Oslo.

OVERLAND, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene. Om forebygging og reduksjon av problematferd.* Bergen. Fagbokforlaget.

UTDANNINGSDIREKTORATET (2010). Rundskriv til opplæringsloven § 9a. retten til et godt psykososialt miljø. Hentet fra: <http://www.udir.no/Regelverk/Finn-regelverk-for-opplaring/Finn-regelverk-etter-tema/Laringsmiljo/Udir-2-2010---Retten-til-et-godt-psykososialt-miljo-etter-opplaringsloven-kapittel-9a/Del-II/4-Skolens-handlingsplikt-etter--9a-3-annet-ledd-/42-Nar-inntreer-handlingsplikten-/>

ØSTENSTAD, B.H. (2000). *Bruk av tvang mot psykisk utviklingshemme under yting av kommunale sosial- og helsetjenester.* Bergen. Fagbokforlaget.



På et område skiller ikke fosterbarn seg fra andre barn; de ønsker å høre til og de ønsker å bli elsket for den de er.

Det knuste hjertet – om relasjonsbygging



Denne artikkelen handler om barn som flytter i fosterhjem og de dilemmaer og vanskelige følelsesmessige reaksjoner som kan oppstå i relasjonene mellom barnet og de nye fosterforeldrene.

AV BEATE HEIDE

Barn som flyttes i fosterhjem, kan føle det som om hjertet deres knuses. Alt er nytt og skremmende og selv om omsorgen ofte har vært marginal tidligere, har de lojalitet og kjærlighet til sin biologiske familie. De blir stående i en spagat der de skal tilpasse seg en ny familiesituasjon samtidig som de skal takle sin egen sorgreaksjon av at virkeligheten er slik at de ikke kan bo sammen med sin biologiske familie. Dette er en situasjon som er krevende både for fosterbarnet, den biologiske familien og den nye fosterfamilien.

Om fosterhjemmet bare ser på adferden til fosterbarnet, kan det bli mange konfrontasjoner. Her trengs det fosterfamilier som er villige til å se barnets følelser bak den konkrete adferden. Ofte har barn som plasseres i fosterhjem, opplevd relasjonstraumer, påført dem av dem som burde ha som sin fremste oppgave å beskytte barnet.

Relasjonstraumer kan vi se på både fra utsiden og innsiden. Et relasjonstraume er det når mellommenneskelige krenkelser innen barnets omsorgssystem, slik som omsorgssvikt, vold, overgrep og forsømmelse, skader barnets psykiske og fysiske utvikling.

Fra innsiden kan det oppleves som når helt normale fryktpresjoner blir regelen fremfor unntaket og barnet derfor skanner omver-

denen for fare og forsvar, fremfor å utforske verden for glede og utfordring. Barnets limbiske system (amygdala) er i konstant beredskap for å undersøke hvor farene befinner seg, og all energi kanaliseres til dette arbeidet. Når følelsene får ta styringen, vil barnet tolke alt ut fra dette overlevelsesståstedet, og barnet kan ofte feiltolke situasjoner fordi de ikke er vant til at vennlighet og hjelp er naturlig å få fra voksne. De følelsene som er knyttet til relasjonstraumer er ofte å få følelsen av å være verdiløs, maktesløs og uten kontroll. De vil da ofte utvikle en beredskap der hensikten med deres atferd er å vinne tilbake sin verdi, makt og kontroll. Dersom vi ser på dette som uønsket adferd, mister vi forståelsen av barnets prosjekt (Børve, 2015). Vi skal også huske på at selve bruddet med foreldrene også kan være belastende for barnet. (Anke, 2007)

I dag vet vi mye om at traumatiserte barn lett retraumatiseres når de opplever et snev av situasjoner som minner om det de har opplevd i sine biologiske familier. Derfor kreves det et stort hjerte, mye kunnskap og et godt sortert følelsesliv for å lykkes i arbeidet med å forstå og sy sammen fosterbarnets følelse av at hjertet er knust, og her er det snakk om individuelt tilpasset skreddersøm.

Boka «Cuvkejuvvon váibmu/Det knuste hjertet» (Heide, 2016) tar i ord og bilder for seg hvordan Lisa opplever det å bli flyttet til Petra og Max. Det er en billedbok som tar for seg elementer som kan være gjenkjennelig for fosterbarn, og fosterforeldre om hvordan en kan bygge nye relasjoner med den hensikt at hjertet skal oppleves som helt. Petra sier tidlig i boka at ingen kan leve med et knust hjerte, så de må simpelthen finne bitene og få sydd hjertet sammen. Boka følger den lille familien gjennom dette arbeidet til Lisa føler at hjertet hennes er blitt helt igjen. Det er en bok om følelser, og om reaksjoner en kan forvente for fosterbarn som har hatt en tøff start på livet.

Boka er på både samisk og norsk. I samiske samfunn er det en inngrodd mistillit til norsk hjelpeapparat, fordi samer har vært utsatt for en ekstremt sterk fornorskningsspolitikk. Derfor er samiske familier ekstra vanskelige å komme i dialog med når det er nødvendig med hjelpetiltak fra barnevernet. Familiefølelsen strekker seg også mye lenger i samiske samfunn, slik at familie plassering kan være enklere å få til enn plassering i fosterhjem hos, for dem, fremmede.

Hjertebit nummer 1

Lisa hadde ikke alltid bodd hos Petra og Max. Da hun var liten, hadde hun en annen mamma og pappa. De greide ikke å ta vare på den vesle jenta si. Lisa hadde vært redd hele tiden, og hadde grått mye. Barnevernet hadde hjulpet henne med en ny familie. Petra og Max var fosterfamilien til Lisa.

Nå hadde hun bodd hos dem i to år. Hun husket hvor redd hun hadde vært da barnevernet kom og hentet henne. Hun hadde fått med seg klærne sine, og de få lekene hun hadde. Da hun kom inn i huset til Petra og Max, hadde hun kastet opp og tisset på seg samtidig. Hun hadde vært så redd. Tenk om de ikke likte henne? Tenk om de ikke var snille? Rare og vanskelige tanker hadde surret i hodet til Lisa.

Hun hadde også tenkt på hvem som skulle passe på mamma og pappa. Når ikke hun var der, hvem ville da hjelpe? Lisa svelget. Det bodde en grå sky med regn i magen. Petra og Max hadde tørket opp etter henne, badet henne og skiftet klær. Så hadde de vist henne rundt. Det var lyst og fint overalt.

Lisa hadde kjent det som om hjertet hennes hadde delt seg i mange biter. Hun hadde grått høyt av redsel, men Petra hadde

trøstet henne. Der hvor hjertet skulle være, var det som om det var et svart hull. Hvordan skulle det gå med henne uten hjerte? Petra hadde holdt henne inntil seg og sagt at alt det nye nok veldig skremmende for en liten pike. Lisa hadde nikkert, og Petra sa at det ville ordne seg.

Hun hadde rullet seg sammen den første natta i den store, nye senga si og grått. Hun prøvde å være stille sånn at ikke Petra og Max skulle høre henne. Etter en stund kom Petra inn. Hun satte seg på sengekanten, og strøk Lisa over håret. Strøk og strøk til Lisa kjente hvor sliten hun var. Da hadde hun sovnet.

Da hun våknet neste morgen, lå det en rosa strømpebukse ved siden av senga. Hvem kunne den være til? Hun satte seg opp og husket nesten ikke hvor hun var. Foran vinduet hang det hvite gardiner med rosa elefanter som marsjerte etter hverandre. De så morsomme ut.

Lisa gikk forsiktig bort til vinduet. Utenfor holdt Max på å lage noe. Det så ut som en sandkasse. Petra kom inn og så på Lisa.

– Der er du, våken og klar til din første dag hos oss! Jeg har kjøpt en rosa kjole også, sa hun – bare for å feire det. Lisa kunne nesten ikke tro det. Hun så ut som en liten prinsesse i den nye kjolen.

Så kjente hun at hun ble sinna.

– Du er ikke mammaen min. Min mamma er mye snillere enn du, og jeg vil til henne. Du er dum!

Alt dette hadde hun skreket høyt mens tårene spratt ut av øynene og gjorde fjeset helt vått. Petra hadde løftet henne opp, båret Lisa ned i stua og holdt om henne til hun ikke hadde flere tårer. Lisa var sliten av gråten og varm av det myke fanget til Petra. Hun hadde plumpet ut med historien om hjertet som var gått i stykker. Petra hadde sett alvorlig på henne og sagt:

– Da må vi finne bitene og sy det sammen, kan du skjønne. Alle trenger et hjerte! Noen ganger kjennes det ut som om hjertet går i stykker, men vi skal nok finne bitene og sette det sammen, hjertet ditt.

De hadde funnet frem et ark med rødt papir. Der hadde Petra tegnet et stort hjerte. Hjertet hadde de klippet i ni store biter. Petra tok frem et hvitt ark.

– Når vi finner en bit, så limer vi den på det hvite arket og skriver hva det er for slags bit vi har funnet. Hver bit av hjertet ditt må ha et navn, tror ikke du også det? Det er du som bestemmer når vi har funnet en bit, ikke sant? I mellomtiden skal bitene av hjertet og arket ligge her i skatollet.

Ofte har barn som plasseres i fosterhjem opplevd relasjonstraumer...



Mening skapes gjennom forståelse

I utdraget fra boka møter vi Lisa mens hun tenker tilbake på hvordan det var da hun flyttet til Petra og Max, og hvor vanskelig det var for henne.

Fosterforeldre som tar imot fosterbarn, har ikke full oversikt over hvordan hverdagen har vært for barnet før det kom til dem. De vet ikke hva som er triggere av mareritt, dårlige minner og traumer. De vet ikke hvilke reaksjoner som barnet tar i bruk for å overleve, og de vet ikke hvilke sår som barnet skal tørre å vise frem og få til å gro. Mening i den nye tilværelsen skapes ofte gjennom et hav av forståelse, og forståelsen danner en plattform for å bygge opp en ny fortelling om eget liv.

I denne nye fortellingen skal det også være plass til de vanskelige hendelsene som har vært, men det går an å leve med dem om vi planter andre og alternative fortellinger inn i livsboka.

Ny viten om hjernen viser at epigenetisk kan arve-materialet endres fra en generasjon til den neste, og at vi ikke lenger kan forholde oss til Darwins seleksjonsteori om at det er den sterkeste som overlever. Den ny epigenetikken slår fast at barns arvestoffer påvirkes av dramatiske hendelser hos foreldrene. Med så mange mennesker i verden som har opplevd krig og traumer, sier det seg selv at vi trenger noen nye redskaper i hvordan vi skal fortolke adferden til de traumatiserte barna, og metoder til å hjelpe dem til å bli hele mennesker.

I vår vestlige verden har vi en metafor på at det er i hjertet følelsene våre sitter. Det er denne metaforen som er med inn i boka. Et hjerte må derfor behandles varsomt. Noen ganger fins det ingen ord som gir trøst. Det fins bare nærvær og tilstedeværelse. Fosterforeldre må tørre at virkeligheten er slik, og våge å være til stede i den virkeligheten barnet som er plassert hos dem har.

Hjertebit nummer 5

En dag våknet Lisa og var lei seg. Hun hadde drømt, men hun kunne ikke huske hva hun drømte. Hun hadde tisset på seg også, så både nattkjolen og lakenet var helt vått. På badet fant hun Petra. Sammen fikk de ordnet opp i alt det våte. Lisa satt ved kjøkkenbordet og spiste brødskeiv med ost. Hun kjente at det er en stor klump inni magen. Sakte gled hun ned på gulvet og satte seg under bordet. Her, under duken, var det stille og litt mørkt. Bare beina til Petra var synlig. Lisa puttet tommelen i munnen og krøp sammen i halvmørket. Etter en stund kom Petras hode til syne under duken.

– Neimen, er det her du er, sa hun og krøp inn under bordet sammen med Lisa.

Lenge satt de begge helt stille. Petra strøk over Lisas hår.

– Er du litt trist i dag, sa Petra med myk stemme.

Lisa nikket og nikket. Snart rant en stor gråt ut av munnen. Ansiktet ble vått av tårer. Hun krøp opp i fanget til Petra.

– Jeg vet ikke hvorfor, hikstet hun. Jeg drømte så rart og våknet av at senga mi var helt våt. Det var så ekkelt og flaut, gråt hun. Tenk om jeg tisser på meg når jeg begynner på skolen? Det blir bare tull, det, snufset hun.

Petras hånd strøk og strøk. Til slutt sa hun:

– Da du bodde hos mamma og pappa, skjedde det mange ting som ikke var til å forstå for ei lita jente. De historiene bærer du med deg, selv om du ikke husker dem helt. De er som små sår i historien din. Som et sår det er blir rur på, men som noen drar ruren av. Da begynner såret å blø. Snart kommer det en ny sårskorpe på. Det er egentlig litt fint også, at minnene dine kommer i drømmer. Vi kan ikke velge hva vi vil drømme, og noen ganger skremmer drømmene våre oss. Det er ikke farlig, Lisa min.

Lisa tørket tårene. Hun snufset enda litt.

– Enn skolen, da, sa hun.

– Jeg tror ikke du kommer til å tisse på deg på skolen. Men om det skulle skje, skal vi snakke med frøken med en gang du starter, sånn at hun vet hva du er bekymret for – og hun kan hjelpe



Barnet kan ofte feiltolke situasjoner fordi de ikke er vant til at vennlighet og hjelp er naturlig å få fra voksne.

deg. De voksne på skolen er der for å hjelpe barna, vet du.

Lisa så på Petra. Det hadde hun ikke tenkt på!

Petra fortsatte:

– Du vet jeg vil hjelpe deg. Det er fint for meg om du sa hva du tenkte på, så kan vi ordne opp i det. Delte bekymringer er halverte bekymringer. Det sa alltid moren min til meg, humret hun.

Etter en stund satte de seg på stolene og spiser ferdig frokosten. Lisa tygget lenge på brødiskiva si, så ut i luften og tenkte. Så sa hun:

– Du forstår barn, du Petra. Jeg tror det er en hjertebit, det. Du skjønner det når jeg er lei meg. Jeg vil det skal stå få hjelp når man er lei seg på den biten.

– Det tror jeg blir bra, sa Petra, og når biten er ferdig farget, limte de den på hjertet.

Tilknytningen

Forskning på barns tilknytning har hatt stort fokus de siste tiårene. Forskerne har gått fra å forstå tilknytning som overlevelsereaksjoner som inntreffer ved farer, til å forstå at dette er selve grunnrelasjonen der barnet lærer om sine egne og andres følelser, og ikke minst til å skille mellom disse to forholdene (Vestvik, 2016). Nå forstår man gjennom forskernes arbeid at det er to andre viktige forhold som er avhengig av god tilknytning, nemlig evnen til mentalisering og evnen til å konstruere en oppfatning av seg selv. Begge disse forhold er viktige for vekst og modning. Vi beveger oss i retningen av å se hvor viktig psykisk nærhet er. Når forskningen terper på hvor viktig tilknytningsmønstrer vårt er i de tidligste barneårene, kommer dette av at dette mønstrer gir oss både et adferdsmønster og et reaksjonsmønster som vi bærer med oss i fortsettelsen. Om vi ikke er bevisst på at disse barna har vært utsatt for nokså vanskelig tilknytning, kan vi derfor miste mangelfull forståelse for barnets livsverden, om vi ikke tar innover oss hva det betyr for barnet når traumeadferden tar over, amygdalaen koker og barnet helt mister besinnelsen.

I møte med barn som har vært utsatt for krenkelser og traumer, trenger vi en forståelsesramme. Den kan vi finne i både «Trygghetssirkelen» og traumebevisst omsorg. Begge forståelsesrammene er i bruk i barnevernet når det gjelder fosterbarn, og begge handler om å skape forståelse for barnets behov, et behov barnet ikke selv er i stand til å uttale. Denne forståelsesrammen ser ut til å gi omsorgspersoner større grad av mot og håp, og ikke minst gjøre dem bedre i stand til å møte krenkede barn med anerkjennelse og respekt, og med forståelse for hva atferden deres betyr (Frederico, Jackson & Black, 2010). Da trenger fosterforeldre mantraene fra trygghetssirkelen; «større », «sterkere» og «klokere» for å holde sine egne følelsesreaksjoner ute av relasjonen. I traumebevisst omsorg er de tre pilarene som skaper forståelsesrammen: trygghet, relasjon og affektregulering (Jørgensen & Steinkopf).

Hjertebit nr. 8

Lisa satt i senga. Hun var akkurat våknet. Hun kjente at hjertet banket tungt bak nattkjolen. Lisa hadde drømt, og drømmen var fæl.

Hun drømte at hun hadde knust Petras lykkefugl. Den som stod i vinduskarmen og Petra var fryktelig redd for. Den som hun ikke fikk lov til å røre.

– Jeg fikk den av min bestemor da jeg var bare fem år. Den er jeg veldig glad i, hadde Petra sagt med rolig stemme. Lisa hadde lovet å aldri røre den.

Da hun våknet, husket hun at det slett ikke var en drøm. I går kveld, akkurat da hun skulle legge seg, hadde Lisa gått til vinduet. Hun ville bare se på fuglen, jo. Før hun riktig visste hva som hadde hendt, hadde hun plukket den opp. Akkurat da kom Max hjem. Lisa skvatt så fælt at hun mistet fuglen ned på gulvet. Da hun plukket den opp, så hun at nebbet og den ene vingen var knust. Hun hadde skyndet seg å sette fuglen tilbake i vinduskarmen. De knuste bitene hadde hun lagt ved siden av. Deretter skyndet hun seg til sengs. Hun visste at hun hadde gjort noe galt, men Lisa greide ikke å fortelle det til verken Max eller Petra.

Da hun sovnet, etter å ha snurret rundt i senga så lakenet lå i en tull rundt henne, hadde hun drømt. Det var denne drømmen hun husket nå.

Den handlet om moren og faren hennes som ble så ustyrtelig sinte på henne når hun gjorde noe hun ikke fikk lov til. De hadde filleristet henne og slått henne i fjeset mens de brølte stygge ord rett i fjeset hennes. Lisa hadde blitt så redd når de gjorde det at hun ble helt stiv. Hun ville ikke tenke på det, så hun pleide å gjemme slike drømmer langt nede i en skuff hun ikke ville åpne.

Nå visste hun at hun måtte snakke med Petra, før hun oppdaget hva som var skjedd med lykkefuglen. Lisa listet seg ned. Petra var stått opp. Hun satt ved bordet og gråt med fuglen foran seg. Lisa puttet tommelen i munnen. Hun hadde oppdagat det! Tro om Petra ville filleriste henne? Petra fikk øye på Lisa.

– *Vet du noe om dette*, sa hun med myk stemme og pekte på fuglen? Lisa nikket sakte.

– *Du kan bare slå meg og rope nå, sa hun med tynn stemme. Petra så opp. – Kom hit*, sa hun med myk stemme. Hun løftet Lisa opp på fanget.

– *Jeg ble litt lei meg da jeg skjønte at du hadde knust fuglen min, men så tenkte jeg at det nok var et uhell og at du bare ville se på den, stemmer det?* Petra så alvorlig på Lisa.

Lisa nikket, enda helt stiv i kroppen og med tommelen i munnen.

– *Skal du filleriste meg nå?* sa hun med tynn stemme. Petra klemte henne.

– *Nei, vennen. Du og jeg skal lime fuglen og sette den på plass igjen. Dette skal minne oss begge på at vi må stole på hverandre. Neste gang kan du bare komme med en gang det har skjedd noe, så ordner vi opp. Så slipper du å ha en vond natt, ikke sant? Det er vondt å grue seg til at noe følt skal skje. I dette huset pleier vi ordne det som blir ødelagt, ikke filleriste hverandre. Jeg ble litt lei meg med det samme, men når vi får limt fuglen, blir den like fin!* Lisa pustet ut, plutselig lett i kroppen. De fant frem limet, og etter en liten stund var både nebbet og vingen kommet på plass.

– *Sett den tilbake i vinduet du, sa Petra.* Lisa bar den forsiktig tilbake. Hun så lenge på fuglen før hun ruslet tilbake til Petra.

Hun ga henne en lang klem. Det var som alt det fæle var blitt borte.

– *Vi må lage en hjertebit også om å stole på hverandre*, sa Lisa. Petra sa:

– *Du kjente at det gjør godt å kunne fortelle om det du strever med?*

Det ble enda en fin hjertebit i puslespillet. På den stod det å stole på hverandre. Lisa smilte bredt da hun limte brikken på plass.

– *Nå er dette hjertet snart helt*, sa hun, og viste til Max at det bare manglet en bit.

Hvem er dine trygge hender?

I dette utdraget fra boka hører vi om noe som kunne blitt en stor konflikt i familien. Fordi fostermor har gått på kurs i Trygghetssirkelen (Circle of Security-kurs) i gruppe sammen med andre fosterfamilier, og hun har hatt veiledning, greier hun å være til stede og utforskende i situasjonen. Hun greier å se bak handlingen og får øye på en livredd liten jente som er redd for fysisk avstraffelse. Når Lisa møtes på en ny og annerledes måte, bygges tillit. Tillit gir både kunnskap og forståelse, og den lille familien vokser til en tettere følelsesmessig enhet gjennom utfordringen de har greid å løse sammen. I Trygghetssirkelen er det voksne hender som holder barnet, enten det er snakk om trygg base eller trygg havn.

Fosterforeldre må få lov til å være genuine i sine følelsesuttrykk overfor fosterbarn, men det er sentralt at de har kontroll på følelsene sine og hele tiden har fokuset på barnets reaksjoner.

Mange fosterforeldre er ressurssterke hjem. Bak fasaden kan mange fosterforeldre føle et press på å lykkes med fosterbarna. De kan kvie seg for å ta imot veiledning fordi de er vant til å klare seg selv, og få det til. Den nye stortingsmeldingen, Meld.st. 17 (2015–2016) «Trygghet og omsorg – Fosterhjem til barns beste», gir noen nye føringer på oppfølging av fosterhjem.

De trygge hendene for fosterforeldre bør være barne-

Kjernesymptom ved angst er å unngå det som utløser angst.

vernet. For at de skal få lov til å gjøre gode barnevernsfaglige vurderinger, trenger de tid til å få lov til å jobbe med veiledning til fosterforeldre. Fosterbarn er barn som er kommet skjevt ut i sin utvikling på grunn av indre følelsesmessige forhold i sin biologiske familie. Når det offentlige tar over omsorgen, er det viktig at reparasjon av en ødelagt tilknytning blir tillagt stor betydning og fosterforeldre ikke blir sittende med fortvilte barn som i sin avmakt viser stor grad av uartig adferd. Det finnes ikke vanskelige barn, bare barn som har det vanskelig, og de trenger å bli forstått. Barnevernet, og veiledere de leier inn, sitter med oversetterkompetanse til fosterforeldre på hvordan man kan se forbi adferden – som ofte kamouflerer det barna virkelig strever med og gi håp for hvordan et hjerte som er knust kan bli helet. Så om fosterbarnets behov skulle snakke ville de kanskje si: Hold godt om meg. Se meg. Hør meg. Hold meg tett og gi meg varme.

Det knuste hjertet

Det store spørsmålet blir; Kan et knust barnehjerte bli helt? Svaret er, både i boka og i virkelighetens verden, et rungende ja. På et område skiller ikke fosterbarn seg fra andre barn; de ønsker å høre til og de ønsker å bli elsket for den de er. Selv om reparasjonsprosessen kan bli både lang og vanskelig, viser Børve (2015) til at det er både mulig og trolig. I denne reparasjonen kan boka brukes som innledning til samtaler om ditt spesifikke barn. Selv om ditt fosterbarn i skolen eller hjemme har andre erfaringer, så er det en inngangsport til å snakke om vanskelige tema.

Jeg vil til slutt peke på at i alt det tunge arbeidet med fosterbarn, må ikke barnevernet, barnehagen, skolen og fosterforeldre glemme det viktigste; nemlig å glede seg over alle fremskrittene som barnet gjør. Å glede seg sammen har en voldsom kraft som gjør at bånd knyttes til nære relasjoner.



REFERANSER

- ANKE, TEIJA** (2007). Tilknytning mellom fosterbarn og fosterforeldre: et behandlingsperspektiv. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening* 44 (10), s. 1230–1238.
- BØRVE, T.** (2016) «What love's got to do with it?». Hentet fra: <https://www.youtube.com/watch?v=QJtS6Z86mZc>
- HEIDE, B.** (2016). *Cuvkejuvvon váibmu/Det knuste hjertet*, Skaniid Girije
- JØRGENSEN, T.W. & STEINKOPF, H.** (2016) Traumebevisst omsorg, teori og praksis. Hentet fra: <http://sor.rvts.no/filestore/Filarkiv/Dokumenter/Fagstoff/Barnevern/Artikkel3-Traumebevisstomsorg.pdf>
- MELD. ST. 17** (2015–2016). Trygghet og omsorg – Fosterhjem til barns beste.
- VESTVIK, H.V.** (2016). Veiledning for fosterforeldre ved hjelp av Solstrandmodellen, *Fosterhjemskontakt nr. 1*.



Beate Heide er utdannet spesialpedagog og klinisk pedagog. Hun har skrevet flere innstikk og artikler i Spesialpedagogikk og andre tidsskrift og har også skrevet to barnebøker.

Skole med muligheter for alle

Denne artikkelen er skrevet av moren til Sanna, et barn med sammensatte utfordringer. Her forteller hun deres historie om hvordan de har fått til en god og inkluderende opplæring for Sanna med et nært og godt samarbeid i tredje klasse på nærskolen.

AV KARIANNE HJØRNEVIK NES

Alle barn har rett til å lære og utvikle seg. Vi bor i et fantastisk land der lover og forskrifter er klare og tydelige. Det slås fast, både i veileder til spesialundervisning og i stortingsmeldinger, at det er skole og lærer som skal tilrettelegge og sikre inkluderende opplæring. Det er ikke barnet som skal tilpasse seg eller ha ansvar for sin egen læring.

Kunnskapen om god opplæringspraksis for barn med sammensatte lærevesker er i dag godt dokumentert og tilgjengelig. Barn med sammensatte lærevesker trenger forutsigbarhet og kontinuitet, ansatte med kompetanse og engasjement, godt samarbeid mellom skole og hjem, gode forberedelser og tilrettelegging med hjelpemidler for å kunne lære likeverdig som andre barn. Skolekulturene er mangslungne. På noen skoler er inkludering, likeverdig læring og vurdering for læring en selvfølge, på andre skoler strever man med segregering i grupper og lave ambisjoner for barn med sammensatte utfordringer. Forskning viser at ledelsens holdninger og målsettinger er avgjørende. Et annet aspekt vi har erfart i skoletiden til Sanna, er at det er stor forskjell på pedagogers menneskesyn, og at det får konsekvenser for barnets læring.

Det er stor forskjell på om en pedagog ser

barnets ressurser og kvaliteter inn i undervisningen eller om pedagogen betrakter barnets svakheter og «hull» når opplæringen skal planlegges. Det er også stor forskjell på om man betrakter barnet som et subjekt med en erfaringsverden og grunnkunnskaper som man anerkjenner og vektlegger i undervisningen, eller om man betrakter barnet som et blankt ark som pedagogen skal bruke sine metoder eller praksis på. Det er stor forskjell på om man betrakter symptomer i barnets atferd som barnets problem, eller om man vurderer symptomer i barnets atferd som uttrykk for dypere liggende årsaker i barnets læringsmiljø eller virkelighet. Hvorfor skriver jeg disse selvfølgelighetene? Mange foreldre opplever at virkeligheten ikke er i samsvar med det som er skrevet om god inkluderende opplæringspraksis og skolehverdagen til barna sine.

En god skolereise

I begynnelsen av skoletiden til Sanna var det krevende å få forståelse for nødvendigheten av et tett samarbeid mellom hjem og skole, tilpasset opplæring for å sikre inkluderende opplæring, og ambisjoner og mål på lik linje med de andre barna i klassen. På slutten av tredje klasse er Sanna inkludert i alle fag unntatt matematikk, og har lav til middels

Barn med sammensatte læreversker trenger forutsigbarhet og kontinuitet ...

måloppnåelse i samtlige fag. De siste offentlige kartleggingsprøvene i norsk og engelsk viser at hun ligger over bekymringsnivået på syv av ni områder.

I evalueringen av IOP i juni etter tredje klasse lagde vi denne oversikten over hva som har fungert spesielt bra i tredje klasse:

- Innlæring og tydeliggjøring av nye ord og begreper: 600 ord er skrevet med ordbilde og definert i popplet.
- Samarbeid og rutiner mellom skole og hjem – bruk av periodeplan som samarbeidsverktøy
- Bruk av Ipad som hjelpemiddel
- Tydelig klasseledelse og struktur med farger på ukeplan
- Tydeliggjøring med tegn
- Fokus på å utvikle selvstendighet
- Fokus på sosiale evner og sosialt klassemiljø
- Fokus på læringsstrategier – tankekart, lappesystem, fire fingre (leseforståelse), tommeltesing av stavelser, etc.
- Inkluderende opplæring har vært viktig for utvikling av identitet
- Tydeliggjøring og generalisering av fagstoff ved bruk av temabøker som knytter an til kjente eller personlige opplevelser for Sanna

Her er en kort oversikt over vår praksis etter inspirasjon av Karlstadmodellens fem pedagogiske prinsipper og verdisyn. Karlstadmodellens pedagogiske prinsipper er empowerment, tydeliggjøring, struktur, kontinuitet og Ett skritt foran. Selvsagt er ikke alle barn med Downs syndrom like, det vi ønsker å vise her er eksempler og erfaringer som kan anvendes for alle barn uavhengig av diagnose og funksjonsgrad.

Empowerment, samarbeid hjem – skole – nettverk

I begynnelsen av skoletiden strevde vi med samarbeidet med skolen. Det var uvant for pedagogene at foreldrene hadde kunnskap om tilrettelegging og læring for sitt barn, og krevde å bli hørt. «Tenk hvis vi skulle bruke så mye tid på alle foreldre – det er jo barnet som skal ha tilrettelegging»

var meninger vi oppfattet at skolen hadde. Vår innfalls-vinkel var at vi som lever med barnet og skal fortsette med det, må være involvert i barnets læring for å sikre effektiv læring. Mange av barna med Downs syndrom strever med generalisering. Det man lærer i klasserommet kan man ikke nødvendigvis benytte utenfor klasserommet. For at barnet skal lære for livet er det avgjørende at foreldrene kan forberede, repetere og vise barnet hvordan kunnskapen fra skolen kan anvendes i hverdagen og andre situasjoner. Ved hjelp av dyktige rådgivere i PPT, engasjerte pedagoger og en lydhør ledelse har vi nå et utmerket samarbeid. Vi etablerte en kontrakt med skolen om at samarbeidet skal preges av åpenhet, ærlighet og hjerte-til-hjertekommunikasjon. Alle jobber vi for at barnet skal lære best og mest mulig. Det har vært viktig.

Den største utfordringen for skolen er at det ikke er tid til samarbeid. Det har krevd en omprioritering av ressurser. Nå har vi samarbeidsmøter med spesialpedagog og kontaktlærer hver 5–6. uke. Der tar vi opp erfaringene fra siste periode, setter opp nye mål for Sanna (utover klassens mål), drøfter metoder og lærer nye tegn for neste periode. Vår kunnskap om Sannas læringsstrategier og læreversker bidrar til at konsekvensene av Sannas funksjonshemming blir mindre gjennom at skolen tilrettelegger mer effektivt og godt. Dermed lærer hun mer, men uten at ressursbruken blir større. I hverdagen har vi rutiner som sikrer at Sanna er forberedt til skolen og får generalisert og brukt det hun lærer i klasserommet ut på andre arenaer. Torsdag ettermiddag får vi neste ukes ukeplan og timeplan med fargekoder hjem. Vi skriver i kontaktboken om begreper vi tror kan være vanskelig for Sanna i leseleksen og fagbøkene og hva som skjer hjemme. På skolen bruker de dette effektivt inn i undervisningen. Vi har alle lærebøkene hjemme og vet hvilke sider som skal gjennomgås på skolen. Da kan vi lese eller snakke om dette på forhånd, og knytte det til erfaringer eller saker hun allerede har et forhold til. Arbeidspermer (hvert fag har sin farge) med dagens ark ligger i sekken, slik at det som gjøres på skolen blir med hjem og kan repeteres hjemme. Begrepene som gjennomgås på skolen, sender Sanna på e-post til meg som mor slik at vi ved middagsbord og i andre situasjoner hjemme kan bruke og utvide bruken av nyinnlærte begreper. Metodikken Vurdering for læring



gir gode knagger for felles språk og begrepsbruk i samarbeidet. Skolen sier at samarbeidet gir gode resultater, ikke bare for Sanna, men for alle barna i klassen.

Periodeplan- oktober 2014

Læringsstrategier vi øver på: Bruke Popplet systematisk, bokstaver med tegn, skrive med touch, bruke engelsk temabok, bruke nøkkelord for å finne mening/ beskrive sammenhenger/hendelser.
Rutiner: Arbeidsark fra skolen legges i riktig perm hver dag. Skolen printer ut skriveoppgaver og legger i perm. Foreldre printer ut Popplet og legger i riktig perm. Bevisstgjøre hva læringsmålene er. Berit Klemsdal hjelper oss med tegn. Tegnene gjøres tilgjengelige via dropbox.

Fag/tema	Evaluerings	Læringsmål	Metode/materiell
Norsk	Sanna skjønner poenget med Touch- fortsetter med det. Har lært seg å gyve løs på nye ord®	Lære reglene for fortellinger og andre tekster. Økt leseglede. Lære ledetastene (fidsa/jklo). Bli sterkere i «skrivehånden».	Regelpopplet Bibliotektid. Bøker hjem Bryte opp ord i stavelser. Bokstaver med tegn. Touchprogram. Skrivehefte.
Samfunnsfag	Det fungerer bra med tegn, også for andre barn. Bør bruke mer bilder slik at popplet kan bli temabok?	Kunne nøkkelbegreper. Kunne forklare hva istiden handlet om. Kunne sammenligne steinalder med nåtid.	Foreldre forbereder hjemme, også læringsmål Alle lærer tegn til nøkkelbegreper. Bruk popplet tankekart, med bilder/flere setninger.
Engelsk	Tegn fungerer også her. Lapper og setninger fungerer bra. Alle ord sitter®	Lære glosene som ordbilder. Lære enkle fraser.	Skrive ordbilder på lapper og skrive setninger. Temabok. Bruke tegn.
RLE	Litt uklart om begrepene sitter, historier fenger. Potensiale i å bruke popplet bedre?	Kunne gjentelle historiene om Moses. Kunne fortelle om kristen religiøs praksis.	Foreldre forbereder. Bruke popplet for begreper og historier, bruke bilder og flere setninger- struktur på popplet.
Sosialt	Sanna hilser på en bedre måte i klassen- ikke avvise i møte med fremmede.	Hilse hyggelig på alle. Kunne spørre andre elever om de vil leke med henne.	Modellere og korrigere.
Selvstendighet		Gjøre to oppgaver selvstendig.	Vi bruker «huskeskjema» for trening av selvstendighet.

- ved introdusering av nye begreper i RLE samfunnsfag og naturfag og norsk (bruker tegn for abbor, gjedde og næringskjede, samvittighet)
- lesing med håndbokstaver (stave ord med bokstavtegn)
- tegn til ikke lydrette ord og morfemer (egne tegn for stumme lyder, ng, kj, skj- lydene, og endelser)
- matte. Det er stor forskjell på tegnet for addisjon (legge til) og tegnet for symbolet pluss (et plusstegn med fingrene). Sanna forstår mattebegrepene ved hjelp av tegn

Alle voksne bruker tegn i nyinnlæring, men det brukes ikke tegn til kommunikasjon i form av å skape et språkmiljø med tegn. På samarbeidsmøtene går vi gjennom og diskuterer tegn ut ifra et språk- og læringsperspektiv, og så filmes tegnene slik at både skole og hjem kan repetere og lære seg tegnene før Sanna trenger dem.

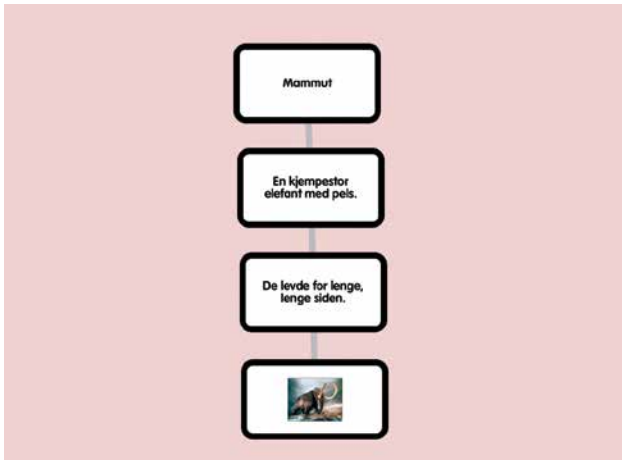
iPaden er et viktig arbeidsverktøy for Sanna. Ved hjelp av iPaden kan Sanna bruke tydeliggjøring som læringsstrategi ved hjelp av diktering og opplesing, apper som bruker tankekart, konkreter, bilder og situasjoner. iPaden er enklere å skrive på og enklere tilgjengelig enn PC, og fortsatt går det fortore å skrive digitalt enn analogt. Sanna sin manglende motorikk når det gjelder håndskrift skal ikke være til hinder for øvrig faglig utvikling, og produksjon av tekst står jo sentralt i mange fag. Skoleskrift og intowords er viktig apper på dette området. Kidsipiration, inspiration maps og popplet har vært gode verktøy for tankekart og begrepsinnlæring.

Begrepsinnlæring er avgjørende for barn med språkvansker. Irene Johannssons bøker hadde vi fulgt og brukt med gode resultater i barnehagen, og vi har fortsatt med ordbildemetoden i lesing og begrepsutvikling i skolen. Begrepsmodellen av Ernst Ottem har også vært en viktig inspirasjon i dette arbeidet. Vi har jobbet mye med å gi begreper meningsinnhold for Sanna. Alt må forklares. Alle begreper i lesebok og fagbøker er forklart. I tredje klasse lagde Sanna med god hjelp fra lærer og assistent 600 tankekart hvor ordbildet ble skrevet, begrepet forklart (kjeft er en munn), og bilde, synonymer og antonymer dersom man hadde tid (bilde av haikjeft, gap, trut, etc.).

Tydeliggjørende pedagogikk

På grunn av Sanna sine hørselsvansker, bruker lærer mygg og alle pultene har mikrofoner. Dette skaper gode lydforhold, struktur og ro i klasserommet og er gull verdt for Sanna. Sanna har et stort behov for tydeliggjørende pedagogikk. Tydeliggjøring blir Sanna sine «briller». Vi bruker flere forskjellige metoder. Den viktigste er bruk av tegn som støtte. Tegnene fungerer som visuelle støtter og bidrar til at Sanna forstår og husker begrepene og deres meningsinnhold. Tegn brukes som støtte i:

- engelsk (vi bruker norske tegn for å tydeliggjøre mening i engelske ord og setninger)



Etter tre år har vi nå erfart at en ting, hendelse, fakta eller person eksisterer for Sanna når det:

- har navn og det finnes en visuell representasjon av det (tegn eller ordbilde – helst begge deler)
- tydeliggjøres med flest mulig representasjoner og innhold – generalisering: eks kart: veikart, oløpskart, bykart, skattekart etc.
- har et meningsinnhold og grunnbegreper er forklart (jf. poppletene). For å forstå kart må man forstå himmelretninger og kartets bestanddeler: streker, rundinger, farger etc.
- er satt i relasjon til noe annet. Eksempelvis storm gir ingen mening uten bris og orkan. Fjell gir ikke mening uten dal og stein. Kart gir ikke mening uten skog, vei, by, landskap etc.
- er relatert til egen virkelighet – familie med bilder av min familie, steinalderjente på samme alder, temperaturmåling med bilde fra eget termometer etc.

Vi har ikke funnet en løsning på dette med temabøker. Inntil nå har vi laget temabøker hjemme når vi har hatt tid etter maler fra Irene Johansson. Spesialpedagog og assistent har gjort en kjempejobb med å lage begrepskart, tankekart og presentasjoner sammen med Sanna for tema som landskap, kroppen min, byggverk etc. Både begrepsforklaringer, tegnvideo og tankekart danner en solid og konkret kunnskapsbank for Sanna og oss som er rundt

henne. Det gjør at det er enkelt og effektivt å aktivisere forkunnskap (neste gang temaet skal gjennomgås) og repetere nyinnlært stoff.

Ett skritt foran

Prinsippet om *Ett skritt foran* praktiseres på flere nivåer. På ett nivå handler prinsippet om Vygotskys prinsipp om den nærmeste utviklingssone og den viktige voksne som viser vei. Alle barn trenger noen som holder dem i hånden på vei fra det kjente mot det ukjente. Dette handler både om å ha ambisjoner og retning for arbeidet som voksen – har man ikke ambisjoner, er det vanskelig å motivere bevegelse. Det handler også om at den voksne for å motivere til læring, må kjenne barnets styrker og utfordringer såpass godt at man evner å ligge akkurat ett skritt foran og ikke to foran eller to bak. Og det handler om å vite hvilke læringsstrategier som vil være mest effektive i ulike situasjoner og fag. På et helt annet plan handler *Ett skritt foran* om å forberede det som kommer. Det tar tid å lære seg ferdigheter og forberede materiell for å sikre effektiv læring. Det betyr at man ved starten av året må ha et klart bilde av årsplan og kompetansemål som kommer, og kunne utvikle en periodeplan i forkant av undervisningen som kommer. Man må også aktivisere forkunnskap og forberede fra uke til uke, og dag til dag. Til sist handler *Ett skritt foran* om å ligge nettopp ett skritt foran når det gjelder selvstendighet og identitet for barnet. Hvor er barnet på vei, og hva trenger barnet for å mestre den eller den kunnskapen? Et viktig eksempel her er avvenning med bleie før skolestart som startet to år før. Det å ikke bruke bleie var utrolig viktig for identitet som stor skolejente. Et annet eksempel er å gå til skolen selv i tredje klasse eller å kunne sykle når alle andre kan sykle til skolen og sykler rundt til hverandre på ettermiddagen. Vi vet at en ferdighet trenger tusen repetisjoner. Det kommer ikke av seg selv. Det må øves på, og da kan man likeså godt øve i forkant som i etterkant. Forskjellen for barnets identitet og selvstendighet er enorm. Vi voksne øver også på å regulere eget nærvær for at barnet skal kunne utvikle selvstendighet og ansvar. Det å være i forkant på dette området tror vi vil spare barnet for mye energi og frustrasjoner. Det er lettere og morsommere å lære nye ferdigheter enn å avlære innøvde vaner.

Mange foreldre opplever at virkeligheten ikke er i samsvar med det som er skrevet om god inkluderende opplæringspraksis ...

Struktur og kontinuitet

Mye av dette arbeidet er allerede beskrevet. Prinsippet om struktur går som en rød tråd gjennom samarbeidsmøtene, rutiner for å aktivere forkunnskap, repetere og i nyinnlæringen. Struktur handler om å skape helhet. Siden Sanna har en utviklingshemming, har hun ikke muligheten til å lære en og en del og så selv sette det sammen til en helhet, slik som mye pedagogikk baserer seg på. Sanna er avhengig av at helheten er tydelig som bakgrunn i all læring. Det skaper utfordringer for de voksne som må dele opp nyinnlæringen i små nok skritt og med en struktur som gjør at man får med seg helheter og sammenhenger. Det handler også om at faglærer eller assistent evner å tydeliggjøre helheten i det som til enhver tid er læringsfokus. Struktur er også nødvendig for å skape progresjon i læringsarbeidet og oversikt for Sanna. Eksempelvis med utgangspunkt i leseleksa: øve ordbilder, begreper, syntaks, morfologi, sosiale ferdigheter, lesing og skriving i et helhetlig program som gjøres hver dag. Ikke ordbilder på mandag, begreper på tirsdag, lese på onsdag, skrive på torsdag og sosiale ferdigheter på fredag. Når oppgavene og læringsarbeidet i hvert fag har den samme strukturen hver dag, blir det en rutine som sparer mye energi.

Utviklingshemmingen betyr også at Sanna ikke nødvendigvis kan generalisere det hun lærer i en time inn i en annen time. Ofte er det slik at et ord eller betydning som er gjennomgått i en time tidlig på dagen, kan dukke opp i en setting der Sanna tester ut betydningen av ordet eller betydningen. Hvis den voksne da ikke er klar over hva Sanna prøver på, kan det i verste fall føre til at Sanna mister motet på å prøve ut det hun lærer i en annen setting. Det kan også føre til misforståelser i sosial kommunikasjon med andre. Dette krever strukturer for samarbeid og kompetansedeling for de voksne. På skolen har assistentene en felles arbeidsinstruks som sier hva de skal gjøre og hvordan de skal gjøre tilretteleggingen for Sanna. Det er skolens ledelse som er ansvarlig for at assistentene har den kunnskapen de trenger for å gjennomføre arbeidet sitt.

I arbeidet rundt Sanna har vi brukt makrostruktur (struktur for samarbeidsmøtene, permsystem og nyinnlæring), og mikrostruktur. Mikrostruktur innebærer at Sanna sin læring følger strukturer som er kjent. I vurdering

for læring oppfatter vi at dette betegnes som læringsstrategier. Sanna er kjent med læringsformen og har dermed forutsigbarhet, trygghet, tydelighet og oversikt og innvirkning på egen læringssituasjon. Når vi jobber med leseleksa gjør jeg slik, når vi lærer matte gjør jeg slik, når vi skal skrive lengre tekster gjør jeg slik, når vi har diktat gjør jeg slik ... etc. etc.

Struktur er også avgjørende når det gjelder atferd. Har ikke de voksne klare regler og planer for hva som skal skje og hvordan det skal skje, kan mange krevende situasjoner oppstå. Er det greit å bruke ti minutter på do i et friminutt? Nei, så må man vise til konkret plan eller regler. Er det greit å bruke ti minutter mer enn de andre på lunsjen? Nei, på timeplanen står det ...

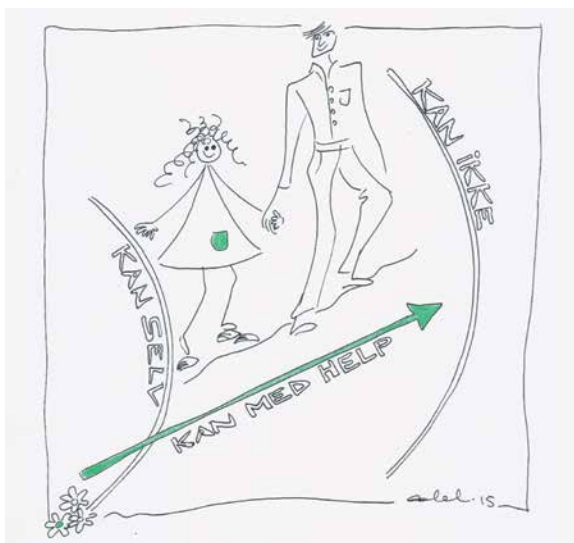
Kontinuitet henger tett sammen med struktur. I Karlstadmodellen er kontinuitet knyttet til tid, det at læring skjer ved å repetere stoff mange ganger, ved å bruke samme materiell og å bruke samme metodikk. Dette kommer til syne bl.a. ved at Sanna får bruke samme metodikk i engelsk som i norsk. Mattetreningen er bygd opp med samme struktur og samme materiell selv om innholdet i det som læres endres. Slik bruker barnet minst mulig energi på å lære nye ting. Skolen legger til rette for kontinuitet ved å anstrenge seg for å skape minst mulig forandringer og mest mulig stabilitet og kontinuitet i personalet rundt Sanna. I tredje klasse har det vært fire personer som har gjennomført all undervisning rundt Sanna. Også samarbeidsmøtene er avhengig av kontinuitet. Blir møtene for sjeldne, mister man framdriften og sammenhengen i arbeidet.

Forutsetninger for de ansatte – kompetanse og tid

Har man aldri undervist et barn med Downs syndrom, må man ha kompetanse om læringsstrategier og effektiv tilrettelegging når barnet starter på skolen, ikke etter et halvt år eller ett år etter. Barnet har alle forutsetninger for å følge klassen sin med god tilrettelegging, men er ikke tilrettelegging og kunnskap på plass fra første dag, mister både barnet og skolen verdifulle muligheter til å sikre likeverdig og inkluderende opplæring. I dag er det ingen grunn til at spesialpedagoger og lærere ikke skal ha nok kompetanse når barnet starter. De aller fleste barnehagene har verdifull erfaring og kompetanse som skolene kan nyttiggjøre seg

Alle barn trenger noen som holder dem i hånden på vei fra det kjente mot det ukjente.

om tilrettelegging og læringsstrategier. I England har Sue Buckley sammen med flere laget en veileder som beskriver styrker og utfordringer for læring for barn med Downs syndrom. I veilederen skisseres også en rekke læringsstrategier og sjekklister for skoleledere, pedagoger og assistenter. PPT skal i sin sakkyndige vurdering og tilråding skrive konkrete forslag til mål og organisering for undervisningen. Mangler PPT kompetanse, må man henvise til Statped. Statped har god kompetanse på bruk av alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) både teknisk og med tegn, tekniske hjelpemidler (apper og programvare) og begrepsutvikling. Prosjektet *Vi sprenger grenser* bringer verdifulle erfaringer og eksempler på inkluderende undervisning. Når det gjelder språkvansker har Irene Johansson med sine bøker *Utbygd grammatikk* og *Les Lett* mye å bidra med inn i språkundervisningen. Gode bøker finnes om vansker med sosial kommunikasjon (*Vansker med sosial kommunikasjon*, Infovest forlag) og forslag til tiltak for å sikre gode psykososiale miljøer for alle barn (*Steg for steg*, *Alle med etc.*). Kort oppsummert bør ansatte som skal undervise barn med sammensatte utfordringer ha kompetanse om ASK, læringsstrategier for les og skriv, vurdering for læring, språkutvikling, sosial kommunikasjon og atferd. De grunnleggende ferdighetene og kompetansemålene i læreplanene er gode veivisere uansett diagnose og funksjonsgrad bare man behersker ASK.



Inkluderende opplæring

Min erfaring fra flere skoler er at målsettingen om inkluderende opplæring skaper inspirasjon og kreativitet hos noen lærere, hos andre oppleves målsettingen om inkluderende opplæring som krevende og energitappende. Det handler ikke om vond vilje, men om hvordan konteksten til hver enkel lærer er – Er det mange barn med forskjellige behov i klassen? Er det nok tid til forberedelse? Opplever man at man har nok kunnskap? Har man rutiner på plass? etc.

På vår datters skole fungerer samarbeidsmøtene for personalet som motor i dette arbeidet. På møtet fordeler de ansatte ansvar og blir enige om hvordan og når ting skal gjøres. Hver ledig tid som oppstår i overgangssituasjoner eller oppgaveøving, blir brukt til trening på individuelle mål, bli ferdig med et tankekart, lage en popplet med begrepsforklaring, skrive stavelser etc. De ansatte er svært strukturerte og jobber effektivt for å sikre inkluderende opplæring. Tanken om at inkluderende opplæring handler om å bygge det spesialpedagogiske tilbudet på toppen av/inkludert i ordinær undervisning og ikke ved siden av, er også avgjørende. Det at faglærere er innforstått med behov for tilrettelegging og hvordan, gjør også at assistent og spesialpedagog får gjort jobben inne i klassen og ikke ute på grupperommet.

Vi erfarer at det ligger mye følelser knyttet til opplæringstilbudet for vårt barn. Vi har jobbet fram effektive læringsstrategier som gir gode resultater med en gjennomsnittlig ressursbruk. Allikevel erfarer vi også at det både blant lærere og andre foreldre stilles spørsmål ved at et barn med sammensatte læreversker og en kjent diagnose i mange fag presterer like godt som barn uten definerte læreversker eller diagnoser. Vi håper god dialog og åpenhet om hva vi gjør og hvorfor vi gjør det vil føre til at både foreldre og andre ansatte vil forstå at alle barn er på skolen for å lære så mye som mulig. Og at alle barn faktisk har muligheter til å klare det!



Karianne Hjørnevik Nes er mor til Sanna som omtales i denne artikkelen og som har Downs syndrom. Hun er også veileder i Karlstadmodellen og veileder i barnehager og på skoler på Østlandet.



FOR SK NING DEL

*Forskningsartiklene
i Spesialpedagogikk
er underlagt strengere
form- og innholdskrav
enn fagartiklene.*

*Se forfatterveiledningene
www.spesialpedagogikk.no*

Artiklene blir
vurdert av to
anonyme fagfeller
(blind review) i
tillegg til redaktør.

Barn med tidlig, tosidig cochleaimplantasjon: Muligheter og utfordringer for sosial deltakelse

Sammendrag

Dette er en kvalitativ intervjustudie av sosial deltakelse blant barn med tidlig cochleaimplantasjon. Studien representerer et forsøk på å løfte fram barnas egne opplevelser, med særlig vekt på deltakelse i samspill med jevnaldrende. Materialet er basert på intervjuer med åtte barn i alderen 8 til 12 år, supplert med avgrensede spørsmål til foreldre. De fleste barna i studien skildrer en hverdag med mangfoldige anledninger til samspill med jevnaldrende. Samtidig forteller både barn og foreldre om hindringer for deltakelse. Mens foreldrene legger mest vekt på vansker med taleoppfattelse, trer ubehag på grunn av bråk eller skarpe lyder og problemer knyttet til at CI-apparatene ikke tåler vann, fram som like tydelige utfordringer i barnas fortellinger. Resultatene blir diskutert med utgangspunkt i sosiokulturelle utviklingsteorier og i lys av barns rett til deltakelse.

Summary

Children with early bilateral cochlear implantation:
Opportunities for and challenges to social participation
This is a qualitative interview study of social participation among children with early cochlear implantation. The study represents an attempt to highlight the children's own experiences, with a special emphasis on interaction with peers. Our material is based on interviews with eight children aged 8 to 12 years, supplemented by more limited inquiries with parents. Most of the children describe an everyday life characterized by numerous opportunities for social interactions with peers. Still, both children and parents report obstacles to participation. While parents are mainly concerned about problems of speech recognition, the children tend to emphasize discomfort due to noise and inconvenience caused by the device's intolerance to water. The results are discussed in the framework of sociocultural theories of development and in the light of children's rights to participation.

Nøkkelord

COCHLEAIMPLANTAT
DELTAKELSE
SAMSPILL
LIVSFORMSINTERVJU
STØYPROBLEMER

SIGNE ROPEID SÆBØ, kommunepsykolog i Giske kommune.

ONA BØ WIE, audiopedagog, professor ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo og forsker ved Rikshospitalet¹

ASTRI HEEN WOLD, psykolog, professor emerita ved Psykologisk institutt, Universitetet i Oslo¹

I denne artikkelen vil vi presentere resultater fra en kvalitativ intervjustudie av sosial deltakelse blant barn med cochleaimplantat (CI)². Studien representerer et forsøk på å løfte fram barnas egne erfaringer, med særlig vekt på deltakelse i samspill med jevnaldrende, men også med hensyn til hvordan barna opplever og deltar i tilrettelegging i skolen. Mer enn 90 prosent av alle døve og sterkt hørselshemmede barn i Norge får i dag CI, og spørsmål om hvilke former for tilrettelegging som vil gi de beste utviklingsmulighetene, har vakt debatt. Likevel er det få tilgjengelige studier som undersøker hvordan barna selv opplever å leve med CI i hverdagen sin.

Studiens fokus på sosial deltakelse hos barn med CI hviler på to forutsetninger. Den første springer ut av det sosiokulturelle perspektivet som danner det teoretiske bakteppet, der deltakelse i kulturelle aktiviteter tillegges stor betydning for menneskelig utvikling og meningsskaping (e.g., Bronfenbrenner, 1979; Bruner, 1990; Cole, 1996; Rogoff, 2003; Vygotsky, 1978; Wertsch, 1998). Den andre forutsetningen ligger i forskning som antyder at sosial deltakelse i talespråklige miljøer kan være utfordrende for barn med CI (Hilton mfl., 2013; Punch & Hyde, 2011; Wheeler mfl., 2007). Flere fagfolk har uttrykt bekymring for de negative følgene dette kan få for barnas utvikling og velvære (Becker, 2012; Becker & Erlenkamp, 2007; Kermit mfl., 2010), og også Barneombudet (2008) har gitt uttrykk for en slik bekymring.

Det overordnede formålet med studien er å framskaffe ny kunnskap om den sosiale og utviklingsmessige situasjonen til barn som har fått CI tidlig i livet. For å få en så fullstendig forståelse av denne situasjonen som mulig, har vi sett det som nødvendig å inkludere barna som informanter. Undersøkelsen er basert på kvalitative intervjuer med åtte barn i alderen åtte til tolv år, supplert med avgrensede spørsmål til foreldre. Vi søker å få svar på føl-

gende forskningsspørsmål:

- Hvordan skildrer barn med tidlig cochleaimplantasjon sin egen deltakelse i sosiale samspill med jevnaldrende?
- Hvilke synspunkter har barna på tilrettelegging i skolen? På hvilke måter opplever de å bli trukket inn som deltakere i tilretteleggingen?
- Hvordan beskriver foreldrene barnas deltakelse i samspill med jevnaldrende?

Størsteparten av den internasjonale forskningen om barn og unge med CI består av kvantitative studier av hørsels- og talespråkutvikling. De fåtallige intervjuundersøkelsene med barn (der de fleste er tenåringer, og mange har fått sitt første implantat i fireårsalderen eller senere) indikerer at dårlige lytteforhold, støy og fordommer representerer potensielle utfordringer for den sosiale deltakelsen til barn og unge med CI i talespråklige miljøer (Christophersen, 2001; Hilton mfl., 2013; Punch & Hyde, 2011; Wheeler mfl., 2007). Lignende utfordringer er beskrevet i intervjuer med norske ungdommer med nedsatt hørsel uten CI (Berge & Lorentsen, 2009; Jæger, 2009). Samlet sett gir den eksisterende forskningen et bilde av situasjonen for barn med CI som nok er ufullstendig, men som peker i retning av at utfordringene disse barna har i dag, må forstås på en bredere basis enn bare i lys av språkutvikling.

Det sosiokulturelle perspektivet skiller seg fra andre retninger i utviklingspsykologien ved å understreke at det ikke er mulig å forstå utvikling atskilt fra den kulturelle konteksten utviklingen foregår i. Cole (1996) og Wertsch (1998) framhever spesielt at de tekniske og mentale verktøyene som er tilgjengelige i kulturen, gir både muligheter og begrensninger for opplevelse og handling. Språk, uavhengig av modalitet, er i denne sammenhengen et eksempel på et mentalt verktøy, mens et CI kan forstås som et teknisk verktøy utviklet for å gi personer med nedsatt hørsel bedre muligheter til å ta i bruk den kommunikasjonsformen som er vanligst i majoritetskulturen. Samtidig vil mulighetene og utfordringene som verktøyet åpner for, også avhenge av hvordan voksne tilrettelegger de praksisene som barna tar del i. At barn selv, omsorgsgivere, samfunnsplanleggere og institusjoner *strukturerer* situasjoner barn deltar i, omtales

av Rogoff (2003) som en grunnleggende form for veiledet deltakelse. For barna som er med i vår studie, er organiseringen av skolehverdagen og tilrettelegging i skolen eksempler på former for strukturering som kan fungere mer eller mindre inkluderende.

I juridisk sammenheng er barns deltakelse en *rettighet*. FNs barnekonvensjon konstaterer at barn har rett til «fritt å gi uttrykk for [egne] synspunkter i alle forhold som vedrører barnet», samt at barnets synspunkter skal tillegges «behørig vekt i samsvar med dets alder og modenhet» (Barnekonvensjonen, 1989, artikkel 12). Deltakelse spiller også en sentral rolle i FNs konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne, som blant andre Gulbrandsen mfl. (2014a) har framhevet. Konvensjonen definerer funksjonshemning som «et resultat av interaksjon mellom mennesker med nedsatt funksjonsevne og holdningsbaserte barrierer og barrierer i omgivelsene som hindrer dem i å delta fullt ut og på en effektiv måte i samfunnet, på lik linje med andre» (CRPD, 2006, fortale). Konvensjonsteksten gjenspeiler en *sosial* forståelse av funksjonshemning, der funksjonshemningen ikke anses som en personlig egenskap, men som noe som oppstår i spillet mellom individet og omgivelsene – i det personens deltakelsesmuligheter innskrenkes (Grue, 2014).

Det juridiske deltakelsesbegrepet er relevant på to måter i denne studien. For det første er undersøkelsen i seg selv et forsøk på å la barn gi uttrykk for synspunktene sine i forhold som vedrører dem. For det andre er et av siktemålene å få mer kunnskap om hvordan retten til deltakelse utspiller seg i praksis for denne gruppa.

Metode

Studien ble gjennomført som en delstudie i et større forskningsprosjekt utført ved Oslo universitetssykehus (OUS), på oppdrag fra Helsedirektoratet og i samarbeid med Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. Hovedprosjektet ved OUS har fulgt opp alle norske barn som fikk simultan tosidig cochleaimplantasjon innen 18 måneders alder mellom 2004 og 2007, og som ikke har tilleggsvansker som er antatt å påvirke språkutviklingen. Dette utvalget består av 21 førspråklig døve barn, 11 jenter og ti gutter. Alder ved implantasjon i hovedprosjektet

varierer fra 5 til 18 måneder, med et gjennomsnitt på 11 måneder.

Spørsmål til foreldre

I forbindelse med at barna i hovedprosjektet gjennomgikk en rekke hørsel- og språktester, ble foreldrene stilt spørsmål om deres oppfattelse av barnas kommunikasjon og sosiale situasjon. Testene og spørsmålene ble foretatt av medarbeidere ved OUS i anledning kliniske kontroller. Disse foregikk hver tredje måned det første året og hver sjette måned det andre året, og deretter årlig inntil seks år etter lydtilkobling. Vi har primært analysert svarene fra de to siste tidspunktene. Selv om spørsmålene i utgangspunktet var ment som supplerende data til testresultater i hovedprosjektet, framsto svarene også som relevant bakgrunnsmateriale for gjeldende delstudie. Følgende spørsmål ble stilt til foreldrene: (1) *Hvordan er kommunikasjonen og samspillet med barnet?* (2) *Hvordan mener dere barnet klarer seg sosialt?* (3) *Hvordan mener dere barnet klarer seg med tanke på utvikling av ferdigheter og forståelse av samfunnet rundt seg?*

I de fleste tilfellene var det barnets mor som svarte på spørsmålene. I noen tilfeller svarte barnets far, og i noen tilfeller deltok begge foreldrene. Foreldrene fikk velge om de ville svare skriftlig eller muntlig. Når forelderens svarte muntlig, ble svarene skrevet ned og deretter lest opp, slik at forelderens kunne korrigere eller utfylle. Vi har hatt tilgang til sju svar fra det siste tidspunktet og 14 svar fra det nest siste tidspunktet³. Både foreldre til barn som er intervjuet i det foreliggende delprosjektet og andre foreldre fra det større utvalget er representert i materialet. Fra den første delen av oppfølgingsperioden har vi hatt tilgang til en betydelig høyere svarandel. En gjennomgang av hele materialet viser ingen systematiske forskjeller med hensyn til forskningsspørsmålet mellom dem som vi har hatt og ikke har hatt tilgang til svarene til ved de siste tidspunktene. Den lave svarandelen innebærer likevel at vi må være forsiktige med å trekke konklusjoner på grunnlag av dette materialet.

Intervjuer med barna

I delprosjektet ønsket vi å intervju en undergruppe av barna som hadde deltatt i hovedprosjektet. Av praktiske

hensyn valgte vi å henvende oss til familier med bosted på Østlandet eller Sørlandet. 8 av de 12 familiene vi kontaktet, ønsket å delta. Alder ved intervjudtidspunktet varierte fra 8 til 12 år, med et gjennomsnitt på 9 år. Alle barna er i ordinære opplærings situasjoner.

Som ramme for samtalen ble det brukt et *livsformsintervju* (Haavind, 1987). Intervjuformen innebærer at intervjueren ber informanten om å fortelle om en bestemt dag i livet sitt, som oftest gårsdagen eller dagen i dag. Intervjueren stiller detaljerte spørsmål til episodene som gjennomgås, og utforsker informantens forståelse av hendelsene. Metoden er forankret i en sosiokulturell teoritradisjon, og bygger på en antakelse om at det er nødvendig å spørre mennesker om hva de *gjør* og hva de prøver å *få til* for å få kunnskap om subjektiv erfaring og meningsskaping.

I forkant av intervjuene ble det utarbeidet en intervjuguide⁴. Intervjuguiden ga en oversikt over situasjoner og emner vi ønsket å komme innom, men det var først og fremst barnets fortelling som strukturerte samtalen. Den første delen av intervjuguiden gir et rammeverk for en detaljert gjennomgang av dagen som har vært fram til intervjudtidspunktet, samt ettermiddagen som var i går. Deretter følger spørsmål om andre aktiviteter barnet holder på med. Til slutt inneholder intervjuguiden mer konkrete spørsmål om CI. Intervjuene varte mellom 30 og 90 minutter. De fleste barna ga uttrykk for at de likte å fortelle om seg selv.

Analysearbeid

Foreldrenes svar ble skrevet inn i en datafil med utgangspunkt i håndskrevne nedtegnelser i svarsituasjonen, mens intervjuene med barna ble tatt opp med lydopptaker og transkribert så ordrett som mulig. Selve analysen er inspirert av Braun og Clarke (2006) sin beskrivelse av tematisk analyse, samt framgangsmåter skildret av Haavind (2000), Gulbrandsen (1996, 2000) og Andenæs (2000). Det er flere likheter mellom tematisk analyse og tilnærmingen til fortolkende metode som er beskrevet av de sistnevnte forfatterne, men de sistnevnte legger mer vekt på at forskningsspørsmålene skal være retningsgivende for analysen. Det første steget besto i en katego-

risering av utdrag fra transkripsjonene på grunnlag av tilbakvendende emner som framsto som interessante. Alle sekvenser som kunne utsi noe om forskningsspørsmålene, fikk en tentativ kode og ble deretter gruppert i mer overgripende kategorier.

Kategoriseringen resulterte i en systematisk oversikt over hva materialet kunne fortelle noe om, med relevans for forskningsspørsmålene. I tråd med metoden beskrevet av Haavind (2000) ble denne oversikten sammenfattet i en modell med analytiske spørsmål. Haavind omtaler en slik analysemodell som «et forslag til en systematisk og dekkende måte å betrakte materialet på » (s. 35). Analysepørsmålene er avledet av forskningsspørsmålene, og er «forskerens beste forslag til hvilke svar dette materialet kan gi» (s. 35). Spørsmålene som ble stilt til materialet, er som følger:

Deltakelse i samspill med jevnaldrende:

- Hvordan beskriver barna sin egen rolle og tilhørighet i møte med jevnaldrende?
- Hvordan omtaler og begrunner barna samvær med andre barn med CI?
- Hva slags utfordringer for deltakelse forteller barna om? Hvordan forholder de seg til disse utfordringene?

Tilrettelegging:

- Hva slags ordninger er det barna oppfatter som former for tilrettelegging?
- På hvilke måter erfarer barna at utfordringer de møter på skolen blir tatt tak i?
- Snakker barna om seg selv som mottakere eller aktører i utformingen av tilretteleggingen?

Foreldrenes perspektiv:

- Hvordan beskriver foreldrene barnas vennerelasjoner?
- Hvilken betydning får støy og kommunikasjonsmessige utfordringer i foreldrenes beskrivelser?

Et neste steg besto i å konstruere sammendrag som skulle danne et bilde av hva intervjuet med hvert enkelt barn kunne fortelle om hvert enkelt analysepørsmål. Ut

fra sammendragene og transkripsjonene gikk vi så over til å studere svarene på analysepørsmålene «på tvers» (Haavind, 2000), altså fra informant til informant, på jakt etter fellestrekk og variasjon. Ved å inkludere utdrag fra de individuelle og kontekstualiserte historiene i presentasjonen av resultatene, forsøker vi å illustrere et mangfold av måter de forskjellige fenomenene trer fram på i barnas fortellinger.

Etiske vurderinger

Studien er godkjent av Regionale komiteer for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk og av personvernombudet ved OUS. Navn og andre opplysninger som kan bidra til å identifisere barna, er endret eller utelatt. Ettersom barn under 16 år ikke har formell samtykkekompetanse etter helseforskningsloven (2009), ble skriftlig samtykke gitt av foresatte. For å sikre at barna deltok frivillig og at valget om å delta var basert på forståelig informasjon, ble det utarbeidet et tilpasset informasjonsskriv til barna. Informasjonen ble gjentatt under introduksjonen til intervjuet, der intervjueren også oppfordret barna til å si ifra hvis det kom spørsmål de ikke hadde lyst til å svare på, eller de skulle få lyst til å avslutte.

Et dilemma i intervjuforskning generelt, og i intervjuer med barn spesielt, er faren for at å snakke med informantene om problemer de måtte ha kan føre til ubehag eller endret selvbilde (Backe-Hansen, 2009; Kvale & Brinkmann, 2009). I intervjusituasjonen la intervjueren vekt på å formulere seg på en måte som ikke sykeliggjorde barnet, men heller viste interesse og engasjement for det barnet var opptatt av å fortelle om. Vi anser livsformsintervjuet for å være godt egnet til å oppfylle denne intensjonen, ettersom intervjuformen gir rike anledninger til å la barna fortelle om aktiviteter de mestrer og verdsetter.

Resultater

Hovedfunnene i analysen fordeler seg på tre hovedtemaer, alle med utspring i analysepørsmålene: (1) Opplevelse av å tilhøre et fellesskap, (2) utfordringer for deltakelse i aktiviteter sammen med jevnaldrende, og (3) oppfatninger om og deltakelse i tilrettelegging. Foreldrenes svar presenteres under (2), og er ment å gi et utfyllende bilde av barnas situasjon.

Opplevelse av å tilhøre et fellesskap

I barnas fortellinger peker skolegården seg ut som den viktigste arenaen for egenorganisert samhandling med jevnaldrende. Alle informantene skildrer lek eller samtale i skolegården med jevnaldrende som de omtaler som venner, og som de også er sammen med i fritiden. Flere tegner et bilde av seg selv som naturlige medlemmer i relasjoner eller fellesskap med relativt stabile roller eller normer. Dette later til å gjøre deltakelse i aktiviteter som foregår innenfor disse relasjonene, til noe selvfølgelig. Ragnhild forteller at jentene i klassen pleier å leke «sammen alle sammen», mens Elise omtaler klassen som et kollektivt «vi» og gir inntrykk av at hun ofte leker med mange av gangen. Samtidig tilkjennegir hun særlige forpliktelser overfor bestevennene sine:

Og så prøvde jeg å få i gang enmannskanonball, og det var mange som ville. Men bestevennene mine liker det ikke så veldig godt, så jeg måtte love at jeg ikke skulle spille det i neste friminuttet. For de ville at jeg skulle leke med de. Så da tenkte jeg at det ville ikke bli noe greit hvis jeg for eksempel begynte å spille det i hvert friminutt.

I utdraget omtaler Elise seg selv som en som kan øve innflytelse i jevnaldningsfellesskapet; hun kan ta initiativ og få mange med seg. Samtidig presenterer hun seg som «beste venn», og resonnementet kommuniserer at det er viktigere for henne å ta hensyn til bestevennene enn å utnytte muligheten til å leke det hun helst vil. Oppfatningen er i tråd med kulturelle forestillinger som er skildret i tidligere forskning om barns jevnaldningsrelasjoner: Gulbrandsen (1996) fant i sin intervjuundersøkelse at enighet og jevnt fordelt innflytelse er viktige kulturelle koder for bestevenninneskap.

I intervjuet med Elise og flere av de andre informantene framstår mulighetene til å delta i lek eller samtale i skolegården som selvfølgelig. Karoline forteller derimot at den dagen intervjuet ble gjort, manglet hun noen å leke med i friminuttet.

Jeg var i den sola, vi har en sånn sol som vi har malt, som er sånn som vi må stå i når vi ikke har noen å leke med. Som er ensom, og da bare går man inn i sola.

Å. Hvis man er ensom, så går man inn i sola.

Og så sitter man i sola, og så kommer det noen og spør.

Ja. Og i dag, så gikk du inn i sola?

Mhm. Jeg var ensom og ikke hadde noen å leke med. Og så så jeg Even, og så gikk han bort til meg og spurte om jeg ville leke med han, og så kom plutselig Jasmin og Frida. Og spurte. Fordi de også så meg. Og da sa jeg «ja, jeg kan leke med dere alle tre».

Karoline finner en løsning i en formell ordning som er etablert for at alle skal bli inkludert. Situasjonen kan forstås som et konkret eksempel på hvordan voksnes tilrettelegging kan få betydning for barns deltakelsesmuligheter (jf. Cole, 1996; Rogoff, 2003). Når Karoline forteller om episoden i etterkant, uttrykker hun en klar forventning om at ordningen vil fungere. Selv om hun i utgangspunktet var «ensom», formidler hun et bilde av at det var flere jevnaldrende som etter hvert ønsket å leke med henne, og at hun kom i en posisjon der hun kunne påvirke fellesskapet. Samtidig vet vi ikke hvor forutsigbare deltakelsesmuligheter Karoline måtte oppleve å ha i situasjoner på skolen der en tilsvarende ordning ikke står til rådighet: Karolines fortellinger om interaksjoner i løpet av skoledagen gir ikke inntrykk av at hun erfarer en stabil og selvfølgelig tilhørighet blant noen få, spesielt betydningsfulle jevnaldrende, slik flere av de andre informantene formidler. Senere i intervjuet kommer det også fram at Karoline har opplevd mobbing på skolen.

Mina forteller detaljert om forskjellige rolleleker hun har lekt i løpet av skoledagen. Før skolen begynte, lekte hun steinalderlek med bestevennen Marita og to andre jenter:

Jeg tok først en stein, og så tok jeg en liten stein og så tok jeg spissen og hakka sånn [demonstrerer], og da ble det nesten som hvit, og vi kalte det for mel. Også samla vi kongler og sånn til bålet og lagde steiner rundt og tok pinner oppi bålet. Og så hjalp jeg ho Stine med å ta sånne lange sånne kvister. Og så lagde jeg og Stine, vi lagde en sofa av det.

Mina framstiller seg selv som en av flere aktører som samarbeider om å drive handlingen framover, og som spiller videre på hverandres innspill. Tirill, som er blant de eldste barna i utvalget, formidler i større grad en mottakerrolle når hun beskriver samspillet med bestevennen Hanne i friminuttet:

Så går jeg ut sammen med bestevennen min da, og så bare tuller vi og står litt og prater.

Husker du hva dere prata om?

Vi bare tulla på en måte litt med grimaser og sånn. Det var ikke så mye vi prata om da, men. Nei. Vet ikke.

Nei. Lagde dere liksom grimaser til hverandre?

Ja, eller [ler] det var bare sånn tulle litt, da. Så var Hanne veldig morsom. Og så så jeg det på avstand, hun var veldig morsom, så ... ja [ler].

Oi. Så du liksom henne på avstand, at hun lagde en grimase?

Ja. Mhm [ler].

Å. Hva gjorde du da da, da du hadde sett at hun lagde grimase? Eller, jeg skulle bare ... Hva var det igjen ... Vi gikk fra hverandre, og så tror jeg Hanne tulla litt, bare sånn [demonstrerer grimase]. Og så gikk jeg på andre siden av skolegården, og da så hun veldig morsom ut, og så gikk vi sammen igjen, og så ringte-ringte det ikke, men så gikk vi inn til gymmen.

Det er vanskelig å få et tydelig bilde av hvordan Tirill deltar og øver innflytelse i samhandlingssituasjonen hun forteller om. Det er tenkelig at hun bidrar med egne innspill, tilpasser seg og tar initiativ, selv om hun ikke gir uttrykk for det i en artikulert form i intervjukonteksten. Kanskje foregår den gjensidige kommunikasjonen mellom Tirill og bestevennen på et visuelt, snarere enn talespråklig plan. Samtidig kan vi heller ikke utelukke at mottakerperspektivet i fortellingen reflekterer kommunikasjonsmessige utfordringer som gjør det vanskeligere for Tirill å innta en aktiv rolle i samtalebaserte interaksjoner.

Fem av barna forteller at de har jevnlig kontakt med andre barn med CI. De gir inntrykk av at samværet som oftest er organisert av voksne, enten i forbindelse med opplæring i tegnstøtte eller tegnspråk, eller gjennom grupper som samler familier med barn med hørselsnedsettelse. Julie trekker fram muligheten til å få et større sosialt nettverk som en positiv side ved å ha CI: «Jeg møter jo mange flere folk, da. Jeg har venner liksom på det kurset også, som også er døve», sier hun.

To av informantene gir uttrykk for at de ønsker mer samvær med jevnaldrende med CI. Mina skulle ønske det var noen andre med CI på skolen. Det følgende utdraget viser hvordan Mina og moren hennes snakker om dette temaet:

Mor: Av og til har hun sagt det, «er bare aleine, det er bare jeg

i klassen, urettferdig, hvorfor har jeg-?». Så har vi snakket hjemme om det, at det fins flere barn, men det blir i forskjellige skoler-

Mina: Ja, det vet jeg, men-

Mor: Det er noen på [skolenavn], [skolenavn], det er på alle skolene. Fordi det var en periode veldig sånn krise.

Mina: Mamma? Det vet jeg da, ifra før av, for lenge siden, men det er bare det at ... Hvis det hadde vært noen andre som hadde hatt CI på, i samme trinn som meg og sånn, det hadde vært mye gøyere ... å leke med den personen og sånn.

Intervjuer: Mhm. Hvorfor hadde det vært gøyere da, syns du?-

Mina: Fordi da har noen det som jeg har. Og da er det liksom ... ja. Det er litt vanskelig å forklare.

Moren til Mina vil hjelpe datteren til å forstå at det finnes andre barn som er i en lignende situasjon. Ytringene til Mina kan tolkes som at denne kunnskapen ikke er tilstrekkelig; hun savner samvær med noen som «har det samme» i hverdagsmiljøet sitt. Med utgangspunkt i sosiokulturelle teorier om mening og selvdannelse (Bruner, 1990, 2003) kan vi forstå ønsket om å ha en klassekamerat med CI som et behov for å dele og få bekreftet opplevelser som ikke inngår i de betydningssystemene og de kanoniske selvfortellingene som er tilgjengelige i det kulturelle miljøet blant jevnaldrende på skolen. Uttalelsen impliserer at Mina på noen måter opplever å være *annerledes* enn klassekameratene. I en intervjustudie med unge voksne med funksjonsnedsettelse (Grue, 2001) ble nettopp muligheten til å få en pause fra å betrakte seg selv med majoritetens blikk, og bli minnet om hvordan en selv er forskjellig fra de andre, trukket fram som positivt ved å være sammen med andre med funksjonsnedsettelse i barndommen.

Utfordringer for deltakelse

Vansker med å oppfatte tale, ubehag på grunn av bråk eller skarpe lyder og problemer knyttet til at CI-apparatene ikke tåler vann, trer fram som potensielle utfordringer for deltakelse i aktiviteter sammen med jevnaldrende. Fem av barna beskriver situasjoner der vansker med å oppfatte tale gjør det utfordrende å delta aktivt i samspill. De fleste av disse situasjonene hører til i skolegården. Tirill og Mina framhever at de må ha øyekontakt med samtalepartnere. Dette fordrer at andre barn kan ta hensyn og tilpasse seg i kommunikasjonen, slik Mina beskriver i dette utdraget:

Jeg får ikke med meg alt dem sier, da. Men da bare sier jeg «hæ». Fordi noen ganger så bare ser dem et annet sted og så snakker dem til meg. Og jeg må få se på dem, og dem må se på meg for at jeg skal klare å høre hva dem sier. Noen ganger så hører jeg bare litt. Hvis dem snur seg et annet sted sånn og snakker ...

Ja. Skjønner. Hvem er det da, som gjør det?

Noen i klassen min som ikke forstår helt. Fordi dem spør fortsatt om hvordan det er ... dem spør hva CI er og sånn. Dem er litt opptatt av det, fordi dem skjønner ikke helt. Og da, da snur dem seg rundt omkring mens dem snakker. Fordi dem forstår ikke helt det dem CI.

Mina uttrykker at de andre barna må ha innsikt i hva det innebærer å ha CI for å kunne ta hensyn. Elise tilkjennegir en lignende forståelse. Hun forteller at hun ikke hører så mye fra andre enn dem som står nærmest i skolegården. «Jeg hører jo bitte lite grann fra de andre også, men det er ikke mye», legger hun til. Elise forteller at det kan være dumt ikke å få med seg hva som blir sagt lenger unna, men at det ikke skjer så ofte – «for folk flest vet jo at de må stå litt nærme for at jeg skal høre de», forklarer hun. Både Mina og Elise betrakter andres forståelse av utfordringene hørselsnedsettelsen gir, som forklarende for oppførselen deres, men Elise uttrykker en mer selvfølgelig forventning om at de andre barna har kjennskap til utfordringene hennes og tilpasser seg på grunnlag av denne innsikten.

De fleste informantene forteller at de pleier å be om gjentakelser hvis de ikke forstår hva som blir sagt. Fortellingene til Mina og Elise gir sterkest inntrykk av at de opplever å ha handlingsrom til å si ifra og påvirke de andre barna: «Da pleier jeg bare å si «hæ», og så pleier jeg å si «kan du være så snill og se på meg når du sier det». Og da gjør dem det», meddeler Mina. Elise beskriver et lignende scenario. Intervjuet med Tirill antyder at Tirill også opplever å ha mulighet til å si ifra, men at hun i neste omgang snarere velger å tilpasse seg selv, enn å kreve av omgivelsene at de skal gjenta inntil hun har forstått:

Hvis det skjer, hva pleier du å gjøre da?

Jeg bare sier «hæ», og så, hvis jeg ikke forstår da heller, så ... Jeg bare sier «hæ».

Ja.

Så prøver jeg bare å lytte ekstra.

Julie, som i likhet med Tirill er blant de eldste i utvalget, forteller at hun pleier å «drite i det» hvis hun ikke har oppfattet hva som ble sagt. «Da er det noen andre som sier no', så da må jeg følge med på de», forklarer hun. Julie forteller at de situasjonene der hun sterkest opplever utfordringer med taleoppfattelse, er når alle jentene i klassen samles før skolen begynner, eller når en stor gruppe sirkulerer sammen i friminuttene.

Fem av barna forteller at de jevnlig blir slitne og får vondt i hodet på grunn av bråk eller skarpe lyder. I fire av intervjuene var det barnet som først brakte dette emnet inn i dialogen. Eksempler på lyder som oppleves som plagsomme, omfatter stemmesurr i skoletimer og spisetider, rop og skrik i skolegården, bøker som smelles igjen, fiking med pennaler og stolbein som skrapes mot gulvet. Barnas historier gir inntrykk av at de opplever å ha begrenset påvirkningskraft over situasjoner der de plages av bråk. Flere forteller at de har sagt ifra til lærere og ansatte på aktivitetsskolen, uten at de synes at dette har hjulpet noe særlig. Løsningen blir som oftest å prøve å ignorere lydene, slik Ragnhild forteller fra en mattetime tidligere på dagen:

Gjorde du noe, da det var bråkete?

Ja. Prøver å late som at jeg ikke hører det.

Prøver å late som at du ikke hører det. Hvordan pleier det å fungere, da?

Litt vanskelig.

Det er litt vanskelig. Ja. Hvordan hadde du det da, da?

Det gjorde vondt i hodet.

Ragnhild forteller videre at hun pleier å slappe av når hun kommer hjem de dagene hun har fått vondt i hodet. Sivert fikk så vondt i hodet den dagen han ble intervjuet at han måtte dra hjem fra skolen før skoledagen var slutt. Han forklarer at han fikk vondt i hodet fordi de andre i klassen bråket, og fordi læreren ropte for å få dem til å være stille. I tillegg var det noen medelever som lagde «tullelyder» inn i mikrofonen i klasserommet. I likhet med Ragnhild beskriver Sivert et begrenset individuelt handlingsrom i klasseromssituasjonen:

Hva gjorde du da du fikk vondt i hodet? [pause] Husker du hva du tenkte?

Hadde lyst til å gå ut av klasserommet.

*Ja. (...) Hva gjorde du, da?
Måtte bare sitte der.*

Kanskje hadde Sivert fått lov til å gå ut av klasserommet hvis han hadde spurt. Siverts opplevelse var uansett at han ikke hadde andre handlingsalternativer enn å holde ut. I fortellingen hans er det jevnaldrende som til slutt finner en utvei:

Så- det var friminutt, og så gikk du ut av klasserommet, og så hadde du vondt i hodet.

Så begynte jeg å gråte.

Hva var det som skjedde da?

Da kom Sigurd og sa ifra.

Da kom Sigurd og sa ifra, ja. Hvem er Sigurd?

Han er også vennen min.

Han er også vennen din, ja. Hva var det Sigurd gjorde, da?

Sa ifra til læreren. Med Mons.

Sivert forteller at han har fått vondt i hodet på grunn av bråk flere ganger tidligere, men at det er første gang han har fått så vondt at han har dratt hjem fra skolen. Han mener at støynivået pleier å være høyest i engelsktimene, for da har klassen vikar – og «dem [medelevene] tror at det ikke er regler når dem har vikar», forklarer han.

Mina pleier ikke å få vondt i hodet av bråk. Skarpe lyder kan likevel være ubehagelige for henne, fordi hun skvetter og blir redd. Blant lydene som kan gjøre at hun reagerer slik, nevner hun høye lyder på teater, andre barn som roper, dører som smeller igjen, brannalarmer, instrument-lyder og flydur fra jagerfly og helikopter. Et fellestrekk er at lydene ofte kommer overraskende: «På en måte så har jeg glemt det liksom. Lyden, hvordan den er. Og da bare plutselig, så...». Hun forteller at hun kjenner reaksjonen på lydene i kroppen:

Hva er det som skjer med deg da, hvordan har du det da?

Da er det liksom, etter at det har skjedd så er det det liksom ... jeg begynner å skjelve i kroppen og sånn.

Begynner å skjelve i kroppen, ja.

Fordi det var så høy lyd at, ja.

Er det noe annet du merker?

Nei ... Jo, at hjertet mitt dunker sånn veldig fort, sånn etter at det har skjedd. Og når det skjer.

De kroppslige reaksjonene Mina beskriver – hjertebank, skjelving, uro – er vanlige kjennetegn på en fysiologisk fryktrespons, som setter kroppen i beredskap. På spørsmål om hva hun føler i disse situasjonene, legger hun vekt på at det er vanskelig å falle til ro:

Jeg føler liksom atte jeg ... Ja, jeg greier ikke å roe meg ned og sånn, etter det har skjedd så greier jeg ikke så mye å roe meg ned og sånn greier. Det er litt vanskelig med en gang jeg har hørt en ganske sterk lyd.

Hvis moren til Mina er til stede, pleier hun å ta av magneten på utsiden av hodet til Mina så raskt som mulig, mens Mina krymper seg. Mor har sagt at Mina skal ta av magneten selv hvis mor ikke er der, men Mina synes ikke det er så lett: «Jeg kommer på det, men jeg blir sånn, jeg greier liksom ikke å ta den av akkurat», forklarer hun. Mina forteller også om episoder der voksne på skolen har sett at hun ikke har hatt det bra, og har forsøkt å hjelpe. Et eksempel på en slik episode er da medelever begynte å klappe og blåse i fløyter inni en tunnel på 17. mai:

Men da spurte Torunn, læreren min Torunn og ... hva heter a?

Lise, assistenten. De spurte om det gikk bra. Fordi de følte, de så at jeg begynte å skjelve litt sånn og de følte at ... ja. Og så tenkte de at kanskje det var litt sterk lyd på meg.

Mina forteller at læreren i ettertid har gitt beskjed om at alle må være stille i tunnelen. Likevel er det mange som begynner å rope og heie når klassen skal på tur og går igjennom. «Dem gidder ikke å høre», mener Mina. Julie, som den dagen hun ble intervjuet hadde blitt «rimelig sliten» fordi «det var noen som aldri ville holde kjeft», uttrykker en lignende forståelse: «Jeg tror ikke de hadde sluttet å prate uansett hva de [voksne] hadde gjort», sier hun. Karoline forklarer at de andre barna har så lyst til å gå ut av klasserommet når timen er ferdig, og at det er derfor de smeller igjen bøkene sine. «Da bare «pam!» [slår hendene mot hodet], og da får jeg veldig vondt i øret. Og i hjernen», forteller hun.

De fleste situasjonene barna forteller om der de har

fått vondt i hodet på grunn av bråk eller skarpe lyder, foregår på skolen eller på aktivitetsskolen. Mina nevner i tillegg døra som smeller igjen i svømmehallen og brannalarmen hjemme blant lydene som kan gjøre at hun blir redd, og Sivert forteller at han liker å vente med å ta på CI-apparatene om morgenen, for å slippe å høre at andre i familien bruker høye stemmer. Videre forteller Elise og moren hennes at bursdagsselskaper i store lokaler kan være utfordrende. Ved slike anledninger har Elise vært veldig sliten etterpå, og noen ganger har hun sagt i forkant at hun ikke har hatt lyst til å være med.

Samlet sett framstår de fysiske reaksjonene på bråk eller skarpe lyder, som mange av barna forteller om, både som ubehagelige i seg selv, og som potensielle hindringer for å utfolde seg sammen med andre barn. Utdraget fra intervjuet med Karoline kan leses som et uttrykk for at Karoline balanserer behovet for å unngå ubehag opp mot ønsket om å dele en positiv opplevelse med en venn, og at den sistnevnte beveggrunnen kan veie tyngst:

Hva pleier dere [Karoline og nabo jente] å gjøre sammen, da?
Puslespill. Og blåse opp ballonger, det elsker vi. Alle ballongene vi lager, de bare trækker vi på. Vi elsker det.
Å. Liker dere at det smeller?
Ja. Men det gjør litt vondt for meg, men det går helt fint. Det gjør ikke så vondt, da. Det blir bare sånn «pang, pang» [slår hendene mot hodet], liksom, sånn. Det blir ikke så høyt.

Flere av barna forteller spontant om aktiviteter i fritiden som de er forhindret fra eller synes det er utfordrende å delta i fordi CI-apparatene ikke tåler vann. Tirill og Elise skildrer utfordringer som oppstår når bursdager feires på badeland. På spørsmål om det er noe som er dumt med å ha CI, svarer Tirill:

At jeg ikke kan ha på CI når vi bader. Fordi da er det ofte ... For eksempel, det var en bursdag på lørdag, på badeland, og da hørte jeg ikke hva vennene mine sa. Så de gjorde sånn slags tegn, da. Ikke sånn tegnspråk, men ... Ja, sånn tegn med hendene.

Tirill forteller at de andre barna fant på tegn der og da, og mimet bokstavene. «Og da leser jeg på en måte, da», forklarer hun. «Og da skjønner jeg det». På spørsmål om hun har noen gode råd til voksne som arbeider for at barn med

CI skal få det enda bedre, svarer hun at de bør hjelpe til når barna er i svømmebassenget:

Noen ganger kan det være lurt at, hvis for eksempel i den bursdagen, at mamma står med CIene, eller oppi bagen, eller noe sånt, sånn at når vi skal spise, kan hun hjelpe meg å ta på igjen. Sånn at jeg kan høre igjen når vi spiser.

Tirill nevner ikke svømmeposer, og det er uvisst om dette hjelpemiddelet er kjent for henne. Svømmeposer er små plastposer som festes utenpå CI-apparatet. Svømmeposer kan imidlertid bare brukes med nyere utgaver av den ytre delen av apparatet, og det er mulig at Tirill har en eldre modell. Det samme kan sies om Julie og Philip, som begge sier at de synes det er synd at de ikke kan ha på CI når de bader. Elise forteller at hun har begynt å bruke svømmeposer etter at hun fikk skiftet ut apparatene, men at hun tidligere ikke kunne delta i badebursdager. Framstillingen hennes gir inntrykk av at hun fortsatt opplever å være ekskludert fra denne aktiviteten:

Er det noe du synes er dumt med å ha CI, da?
Ehm ... Før, så fikk ikke jeg være med på sånne badebursdager. Fordi da kunne ikke jeg ha hørt de andre. Fordi da kunne ikke jeg høre vannet. Så hver gang noen skulle ha badebursdag, så kunne ikke jeg bli med. Så det synes jeg var veldig dumt.
Ja, det skjønner jeg. Hvordan er det nå, da?
Nei, det ... jeg har jo ikke akkurat blitt invitert til sånne bursdager igjen. Så jeg vet jo ikke helt hvordan det ville blitt, da.

At CI-apparatene ikke tåler vann, kan også hindre deltakelse i utendørsaktiviteter. Sivert går på fotball, og under intervjuet forteller han at han skal på fotballtrening senere på ettermiddagen, hvis det ikke regner for mye – det tåler ikke CI'ene. Han har prøvd å ta på seg flere luer, men det hjelper ikke alltid.

Foreldrenes perspektiv er egnet til å utfylle bildet. Fem og seks år etter lydtilkobling forteller det store flertallet av foreldrene at barnet trives og kommer godt overens med jevnaldrende. Omtrent halvparten nevner spontant at barnet har mange eller gode venner. Flere nevner egenskaper ved barnet som bidrar til gode relasjoner til jevnaldrende, som en kontaktsøkende holdning og god evne til å lese situasjoner. «Det at hun er veldig flink i mange ting gjør at mange barn synes det er gøy å leke med

henne», sier én forelder. Tre foreldre omtaler barnets relasjoner til jevnaldrende på måter som åpner for at barnet også opplever vansker på dette området. Én forteller at barnet er «veldig avhengig av bestevenninnen sin», og har det vanskeligere uten henne. En annen oppgir at barnet gjerne vil være for seg selv, og en tredje nevner at barnet trives best med kjente i kjente omgivelser, og undrer seg over om dette skyldes hørsel eller personlighet. Flere bekymrer seg for om barnet kan få det vanskeligere og bli utsatt for ekskludering eller mobbing i ungdomstiden – «når jentene bare står og prater sammen i skolegården».

Samtidig som de fleste foreldrene omtaler barnets relasjoner til jevnaldrende i positive ordelag, beskriver flertallet også utfordringer i konkrete samhandlingssituasjoner med andre barn. «Det er klart at hun detter jo ut om det blir for mye støy», sier én forelder, og flere andre uttrykker også bekymring for at barnet strever med å oppfatte tale i støyende omgivelser. Seks foreldre forteller at barnet kan ha vansker med å få med seg hva som skjer i leken, særlig i leker med mange deltakere og mye snakking. Én beskriver spesifikke utfordringer med regler og rim i jentenes lek i friminuttet. En annen forteller at problemer med å henge med i leken ofte gir opphav til misforståelser og konflikter.

Oppfatninger om og deltakelse i tilrettelegging

Målet med denne delen av studien er å gi et bilde av hvordan barna opplever en tilrettelagt opplæringssituasjon, og dermed hvordan eventuelle tiltak erfares for dem de er ment å hjelpe. Bruk av mikrofoner i klasserommet, som lærere og medelever snakker inn i, er det tiltaket flest nevner. Flere kan ikke komme på noe mer som er gjort for at de skal ha det bra på skolen – uten at dette behøver å bety at ikke foreldre og lærere har lagt til rette på andre måter, som ikke har vært synlige for barna. Nesten alle går i klasser med redusert klassestørrelse, men kun ett barn nevner dette som en form for tilrettelegging. Redusert klassestørrelse synes således å fungere som en ordning som gir barnet anledning til å oppleve seg selv som «en av alle», heller enn å bli kategorisert som forskjellig fra klassekameratene (Østensjø mfl., 2014). *Veileder om pedagogisk tilrettelegging for barn og unge med hørselshemming* (Utdanningsdirektoratet, 2009, 2015) konstaterer

at det for barn med CI bør legges inn minst én økt med spesifikk lytte- og talespråkopplæring hver dag. Fem av barna avkrefter imidlertid eksplisitt at det hender at de øver på ord eller lyder når de er på skolen. Én forteller at hun har gjort det tidligere og at hun går til logoped utenom skoletid. Kun ett barn forteller at hun jevnlig øver på lyder og har tilpasset undervisning med «audiopedagogen sin».

Flere av barna oppgir at de ordningene som er, fungerer «bra» eller «greit». Samtidig gir de fleste uttrykk for at de skulle ønske det var mindre bråk på skolen. Sivert og Julie uttrykker at de ikke har inntrykk av at skolen har gjort noe for å redusere bråket, mens Elise og Ragnhild snakker om teppe på gulvet og tennisballer under stolbenene som tiltak mot støy. Karoline forteller at det har kommet en dame på besøk som har fortalt klassen hvordan de kan bråke på en slik måte at Karoline ikke får vondt. «Hun sa at vi må ikke bråke for høyt, vi kan bare være litt sånn rolig. Og så kan vi ikke skrike», forteller Karoline. Hun sier at medelevene har begynt å bråke litt lavere i det siste, men at hun fortsatt får vondt i hodet. Ragnhild forteller at klassen skal ha klassemøte om at de må bråke mindre. Hun forklarer at hun og læreren ble enige om å arrangere klassemøtet i en elevsamtale, etter at Ragnhild hadde fortalt at hun ofte fikk vondt i hodet.

I en skotsk studie fant Woolfson mfl. (2007) at barn med funksjonsnedsettelse ønsket at lærerne oftere rådførte seg med dem om hva slags støtte de hadde behov for på skolen. Likevel hevder Gulbrandsen mfl. (2014b) at barns rett til medvirkning i egen sak lenge har vært et «ikke-tema» innen habiliteringsfeltet – i kontrast til for eksempel barnevernfeltet. Ragnhild er den eneste i denne studien som forteller at hun har deltatt i samtaler og beslutninger om tilrettelegging. Flere sier at de ikke vet hvem som har foreslått eller blitt enige om tiltakene som er kommet i stand. «Jeg tror det er sånn mamma og pappa som har foreslått det eller noe sånn», sier Julie om ordningen med at hun kan ta med gruppa si på et eget rom under gruppearbeid. Elise tror også at det kanskje er mamma som har kommet på de forskjellige ordningene hun forteller om. Hun husker ikke at noen har spurt henne om hvordan hun synes det burde være. Tirill forteller at hun hadde assistent på skolen før, men ikke nå lenger. I det følgende skildrer hun denne end-

ringen som noe som har skjedd av hensyn til voksne og ut fra voksnes vurderinger:

Jeg tror det var fordi at vi skulle ha ... eller at hun nye læreren, for jeg fikk henne når jeg begynte i femte klasse, at hun ikke er vant til assistent eller noe sånt, og så bare bestemte vi at vi ikke skulle ha, jeg tror rektor ... ja.

Flere av barna deler råd til lærere som skal få et barn med CI i klassen sin. «La dem få gå ut av timen hvis de trenger en pause», sier Julie. Karoline og Ragnhild synes det er viktig at læreren får vite at barnet med CI kan få vondt i hodet hvis noen bråker. Tirill oppfordrer lærere og andre til å se på personen med CI mens de snakker, mens Mina legger vekt på at de voksne bør gå nærme barnet, «sånn at barnet får med seg». Elise mener at lærere bør få vite at de skal prate veldig tydelig – «og at man burde snakke med barnet om hvordan de kan bli bedre», legger hun til.

Diskusjon

De fleste barna i studien skildrer en hverdag med mangfoldige anledninger til samvær med jevnaldrende. Flertallet presenterer seg som selvskrevne aktører i større og mindre fellesskap, ofte bestående av jevnaldrende som de er sammen med både langs skoleveien, i friminuttene og i fritiden. Mange skildrer situasjoner i skolegården der de tar initiativ, over innflytelse, inviterer seg med eller blir invitert inn i engasjerende samhandlingsprosjekter. Like fullt rommer fortellingene også beskrivelser av situasjoner der barnet med CI i større grad synes å ha en motakerrolle i samspillet, eller der kommunikasjonsmessige utfordringer gjør seg gjeldende. De fleste beskriver situasjoner der det er vanskelig for dem å oppfatte alt som blir sagt, som når mange personer deltar i samtalen eller når de ikke får ha øyekontakt med samtalepartnere. Disse utfordringene ligner dem som er beskrevet i tidligere intervjustudier med barn eller ungdommer med CI (Hilton mfl., 2013; Punch & Hyde, 2011; Wheeler mfl., 2007), selv om utfordringene framstår som mer uttalte i de eldste studiene (Christophersen, 2001; Preisler mfl., 2005).

Kermit mfl. (2010) gjennomførte en observasjonsstudie av seks norske barn med CI i alderen fire til ni år, som ble vurdert å ha godt utbytte av implantatene ut fra Rikshospitalets testskala for hørselsfunksjon. Skalaen

indikerer i hvilken grad barnet hører og kan gjenta enstavelser, men sier ikke noe om barnets funksjonelle anvendelse av hørselen. Observasjonene indikerte at barna ikke entret pågående samtaler med hørende jevnaldrende i barnehagen og på skolen, og at samtalene de deltok i, var forholdsvis korte. Forfatterne påpeker at å entre pågående samtaler og å videreutvikle et tema i lengre samtalesekvenser, krever evne til å sette seg inn i og tilpasse seg uforutsigbare samtalekontekster. De hevder at observasjonene antyder «en klar begrensning i barnas pragmatiske kompetanse» (s. 266). Videre uttrykker de bekymring for at barn med CI i talespråklige skolemiljøer «faller utenfor store deler av den språklige samhandlingen i sine jevnaldrende grupper», og går glipp av interaksjoner «der solidarisk anerkjennelse for noe man er eller gjør kan gis eller mottas» (s. 267).

Vår egen studie kan ikke si noe om lengden og kvaliteten på samtalene informantene deltar i. De presenterte skildringene illustrerer imidlertid variasjoner i hvordan barna selv forstår og etablerer seg selv som deltakere i et «sosialt liv» (Gulbrandsen, 2000). De fleste informantene snakker om denne posisjonen som noe selvfølgelig. Samlet sett gir fortellingene fra skolegården inntrykk av at mange av informantene opplever å være inkludert i betydningsfulle relasjoner og aktiviteter. Samtidig bør det understrekes at fortellingene reflekterer barnas subjektive erfaring, slik denne kom til uttrykk i intervjukonteksten.

Hodepine, utmattelse eller fryktreaksjoner i møte med bråk eller skarpe lyder framstår som en betydelig utfordring i hverdagen til et flertall av barna. Tre intervjustudier nevner at barn og unge med CI kan streve med hodepine og utmattelse på grunn av støy (Preisler mfl., 2005; Punch & Hyde, 2011; Wheeler mfl., 2007). I en norsk intervjuundersøkelse med foreldre til barn med CI fortalte flere at barna ble trøtte i hodet av lydinntrykkene, og tok pauser fra apparatene (Strand, 2003). Ellers i forskningslitteraturen om CI synes støy – formulert som «bakgrunnsstøy» – oftere å være studert som en utfordring for taleoppfattelse, enn som en kilde til fysisk ubehag. I praksisfeltet er det imidlertid en kjent sak at bakgrunnsstøy kan føre til muskelspenninger, slitenhet og hodepine hos personer med nedsatt hørsel fordi talepersepsjon blir mer anstrengende

(Jæger, 2009; Utdanningsdirektoratet, 2015; Wrålsen, 2010; se også Clausen, 2003). Det er ikke usannsynlig at ubehaget noen av informantene beskriver, har sammenheng med dette, selv om barna selv ikke omtaler utfordringene i sammenheng med hverandre. Når barna forteller om ubehaget, skiller de heller ikke mellom «bakgrunnsstøy» og mer enkeltstående lyder som de oppfatter som ubehagelige, og i historiene deres finner vi beskrivelser som kan passe med begge tolkninger. For eksempel forteller Sivert at han først fikk vondt i hodet fordi de andre i klassen bråket. Deretter fikk han *kjempevondt* fordi læreren skreik så høyt.

Audiofysiker Ole Edvard Tvette ved OUS formidler i en telefonsamtale 15.07.15 at ubehaget kan ha sammenheng med at barna har vent seg til å gå uten en fjernkontroll, som de kunne brukt for å skru ned lydnivået. Han forklarer at sterk lyd i utgangspunktet ikke skal være ubehagelig, og at innstillingene til noen av barna kanskje skulle vært justert. At noe av ubehaget kanskje kunne vært unngått, understreker viktigheten av at profesjonelle hjelpere snakker med barn om hvilke utfordringer de opplever. Et fellestrekk i barnas fortellinger er at de selv tar mye ansvar for utfordringene bråk og høye lyder skaper: De prøver å late som ingenting, hviler seg når de kommer hjem eller holder seg borte fra aktiviteter med mye bråk. Flere uttrykker liten tro på at situasjonen vil bedres.

Mens foreldrene legger mest vekt på vansker med taleoppfattelse, trer altså ubehag på grunn av bråk eller skarpe lyder og det faktum at CI-apparatene ikke tåler vann, fram som like tydelige utfordringer for deltakelse i samhandling med jevnaldrende i barnas fortellinger. Hvilken betydning av ordet «deltakelse» er det snakk om i disse sammenhengene? Fra et juridisk perspektiv kan utfordringer i møte med bråk eller vann forstås som barrierer i omgivelsene som truer barnas rett til deltakelse, og som gjør barna til funksjonshemmede i situasjoner der miljøet ikke er tilstrekkelig tilrettelagt (jf. definisjonen av funksjonshemming i CRPD). Fra en sosiokulturell innfallsport kan en deretter argumentere for at disse barrierene hindrer barna i å delta i praksiser som de utviklingspsykologisk sett ville profitte på å delta i. Ifølge Rogoff (2003) er det nettopp ved å delta i de kulturelle aktivitetene i de spesifikke sosiale fellesskapene som omgir oss, at mennesker utvikler seg.

For barna som er med i denne studien, er treninger og bursdager eksempler på kulturelle aktiviteter som har stor betydning i fellesskapet av jevnaldrende.

Som beskrevet innledningsvis, tillegges de tekniske og mentale verktøyene som er tilgjengelige i kulturen, samt hvordan voksne strukturerer barnas omgivelser, stor betydning i sosiokulturelle teorier om utvikling (Cole, 1996; Rogoff, 2003; Vygotsky, 1978; Wertsch, 1998). Med utgangspunkt i en oppfatning av CI som et kulturelt verktøy, kan vi forstå utfordringene barna møter, som et resultat av en interaksjon mellom verktøyet CI og tilretteleggingen av omgivelsene. Konsekvensene for barnas deltakelsesmuligheter avhenger både av forhold ved selve implantatet, som for eksempel lydinnstillinger, og av forhold ved miljøene barna skal delta i, så som støynivå.

På én side er det mulig å hevde at det er et begrenset antall aktiviteter barna opplever å være fullstendig utestengt fra. Samtidig kan manglende deltakelse på én arena få ringvirkninger, fordi barnet faller utenfor et erfaringsfellesskap (Grue, 2001). Når Sivert må holde seg borte fra fotballtreningen fordi det regner, blir det vanskeligere for ham å delta i samtaler om treningen på skolen dagen etter. Når det gjelder ubehag på grunn av bråk eller skarpe lyder, gir en del av intervjuene inntrykk av at denne utfordringen griper inn i mange aktiviteter i hverdagen, spesielt den tiden barnet er på skolen. Selv om barna det gjelder, fortsatt er til stede i aktivitetene, er det grunn til å tro at ubehaget påvirker muligheten til å innta en aktiv rolle og til å oppleve mestring og glede.

Mina forteller at hun behøver hjelp fra mor til å ta av magneten ved høye lyder, og Tirill etterlyser voksenhjelp for å få på CI-apparatene når hun har vært i bassenget. Behovet for hjelp fra voksne i disse situasjonene vitner om at utfordringene barna opplever, kan gjøre det vanskeligere for dem å utfolde seg på egen hånd. Utfordringene kan dermed komme i veien for det Gulbrandsen (1996) omtaler som en sentral utviklingsprosess blant barn i denne aldersgruppa, nemlig økt selvstendighet og ansvar for seg selv.

I en intervjustudie av barn med ADHD-diagnose og foreldrene deres fant Olsvold (2012) at ADHD-diagnosen og den påfølgende medisineringsen brakte med seg utilsiktede sosiale, psykologiske og kroppslige negative virkninger.

Olsvold konkluderer med at «vår tids praksis med ADHD-diagnose og -medisinering [ikke er] uten omkostninger for de involverte partene» (s. 231). Den foreliggende studien illustrerer at det samme langt på vei kan sies om vår tids bruk av verktøyet CI – uten at det dermed er sagt at utfordringene veier tyngre enn mulighetene, eller at utfordringene ikke er mulige å løse. På samme måte som forskning om medisinsk behandling av ADHD først og fremst har studert medisinenes effekt på ADHD-symptomene, har studier om barn med CI primært undersøkt om implantatet oppfyller den intenderte funksjonen sin, altså å legge til rette for hørsel og talespråk. Når studiene sjelden har inkludert den subjektive erfaringsdimensjonen, har andre, utilsiktede virkninger fått mindre oppmerksomhet.

I en intervjustudie der unge voksne med funksjonsnedsettelse fortalte om oppveksten sin, fant Grue (2001) at de som hadde funksjonsnedsettelse uten synlige markører, som alvorlige hjertelidelser, ofte opplevde åpenhet som et dilemma. På den ene siden var det viktig at andre fikk innsikt i funksjonsnedsettelsen, slik at de kunne vise hensyn og godta krav om tilrettelegging. Mina er inne på dette når hun forteller at noen av klassekameratene viser lite hensyn i kommunikasjonen, «fordi dem forstår ikke helt det med CI». På den andre siden ønsket mange å holde funksjonsnedsettelsen skjult, fordi de var redde for at den ville overskygge andre sider ved identiteten deres i andres øyne. Når det i denne studien er en tendens til at de eldre barna oftere velger å late som ingenting når de ikke forstår hva som blir sagt, kan dette ha sammenheng med at ønsket om ikke å skille seg ut og bli kategorisert som «funksjonshemmet» veier tyngre for de barna som nærmer seg ungdomsalderen.

Ubehag på grunn av bråk eller skarpe lyder er også en utfordring som er lite synlig for omverdenen, med unntak av situasjoner der ubehaget blir spesielt sterkt, som når Sivert forteller at han til slutt begynner å gråte. Det er naturlig å anta at barna vil forsøke å unngå slike situasjoner. Fraværet av tydelige ytre markører kan tenkes å bidra til at noen voksne kanskje ikke fullt ut tar inn over seg de utfordringene mange av barna opplever, og derfor heller ikke setter i verk ytterligere tiltak for å løse dem. I en kartleggingsundersøkelse om læringsutbytte blant barn

med hørselsnedsettelse i norske skoler fant Hendar (2012) at under 50 prosent av elevene ble undervist i lokaler som var regulert for akustikk og hadde teknisk utstyr, til tross for klare anbefalinger om dette i *Veileder om pedagogisk tilrettelegging for barn og unge med hørselshemming* (Utdanningsdirektoratet, 2009, 2015).

Barna i denne studien har fått det som ved implanteringsstidspunktet ble regnet som den optimale medisinske behandlingen, med to implantater operert inn samtidig innen 18 måneder, og *resultatene kan ikke generaliseres til alle barn med CI*. Det betyr likevel ikke at kunnskapen er uten overføringsverdi. Funnene indikerer at *også blant dem som har mottatt* den behandlingen som regnes som «best practice», er det flere som opplever utfordringer i hverdagen. Disse utfordringene gjenspeiler bare delvis de utfordringene som er mest omtalt i faglige diskusjoner. Resultatene kan således bidra til oppmerksomhet i praksisfeltet om fenomener som ellers kunne vært lettere å overse.

Observasjonsstudier og intervjuer med andre personer i barnas omgivelser ville trolig resultert i andre kunnskapsforslag enn denne studien. Resultater produsert med ulike metoder kan utfylle hverandre, og hvilken metode som gir de «riktigste» svarene, avhenger av spørsmålet. Ett av siktemålene med denne studien har vært å belyse barnas *forståelse* av sosiale samspill, ut ifra en tanke om at det er denne forståelsen som gir mening til handlingene og opplevelsene deres (Andenæs, 1991, 2000; Gulbrandsen, 1996). Barns egne opplevelser er et perspektiv som ofte blir oversett i forskning om barn. Denne studien illustrerer at å inkludere barn som informanter kan tilføre kunnskap til forskningsfeltet som ellers ville vært vanskeligere å fange opp.



NOTER

- 1 Annenforfatter (Wie) og tredjeforfatter (Wold) har bidratt like mye til denne artikkelen
- 2 Studien ble gjennomført som et hovedoppgaveprosjekt ved Psykologisk institutt ved Universitetet i Oslo. Se Sæbø (2015) i referanselisten. Ona Bø Wie og Astri Heen Wold var veiledere for hovedoppgaveprosjektet.
- 3 Den lave svarprosenten skyldes en feil som ble oppdaget etter at den foreliggende delstudien var gjennomført. Samtlige foreldre svarte på spørsmålene, men en del av svarsjemaene manglet i det digitale materialet som lå til grunn for denne undersøkelsen.

- 4 Intervjuguiden er publisert i Sæbø (2015).
- 5 Noen av barna ønsket at en av foreldrene skulle være til stede i rommet under intervjuet. I de fleste tilfellene holdt foreldrene seg i bakgrunnen, og brøt ikke inn i samtalen. I situasjoner der foreldre kom med egne innspill, vurderte intervjueren at kommentarene bidro til å åpne for, snarere enn å legge bånd på eller styre, barnets egne historier. Forelderen som er sitert her, har lest sitatene og gitt samtykke til at de kan publiseres.

REFERANSER

- ANDENÆS, A.** (1991). Fra undersøkelsesobjekt til medforsker? Livsformsintervju med 4–5-åring. *Nordisk psykologi*, 43(4), s. 274–292.
- ANDENÆS, A.** (2000). Generalisering: Om ringvirkninger og gjenbruk av resultater fra en
- KVALITATIV UNDERSØKELSE. I: H. HAAVIND** (Red.), *Kjønn og fortolkende metode: metodiske muligheter i kvalitativ forskning* (s. 287–820). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- BACKE-HANSEN, E.** (2009, 1. september). Barn. Lastet ned 07.04.2015, fra <https://www.etikkom.no/FBIB/Temaer/Forskning-pa-bestemte-grupper/Barn/>
- BARNEKONVENSJONEN.** (1989). *FNs konvensjon om barns rettigheter av 20. november 1989*
- BARNEOMBUDET.** (2008). *Barn med cochlea-implantat. Brev til Helse- og omsorgsdepartementet datert 15.02.08*. Oslo: Barneombudet.
- BECKER, F.** (2012). Kun talespråk eller også tegnspråk? *Tidsskrift for Den norske legeforening*, 132(2), s. 136.
- BECKER, F. & ERLINKAMP, S.** (2007). Et språkløst liv med cochlea-implantat? *Tidsskrift for Den norske legeforening*, 127(21), s. 69–70.
- BERGE, A.R. & LORENTSEN, Ø.** (2009). «Ingen forstår hvor slitsomt det er». *Sluttrapport for prosjektet «Fra skolebenk til arbeid»*. Lastet ned fra: <http://www.rehanor.no/pdf/Fra%20skoleb%20til%20arb%20Rapport%20m%20bilag%0v5.pdf>.
- BRAUN, V. & CLARKE, V.** (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), s. 77–101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa
- BRONFENBRENNER, U.** (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- BRUNER, J.S.** (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- BRUNER, J.S.** (2003). *Making stories: law, literature, life*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- CHRISTOPHERSEN, A.B.** (2001). *Barn og unge med cochlea-implantat. Hvordan opplever de sin kommunikasjonssituasjon?* (Skådalen Publication Series no 11). Oslo: Skådalen kompetansesenter.
- CLAUSEN, T.** (2003). *Når hørelsen svigter. Om konsekvensene af høre-nedsættelse i arbejdslivet, uddannelsessystemet og for den personlige velfærd* (03:01). København: Socialforskningsinstituttet.
- COLE, M.** (1996). *Cultural psychology: a once and future discipline*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.
- CRPD.** (2006). *FNs konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne av 13. desember 2006*.
- GRUE, J.** (2014). *Kroppsspråk. Fremstillinger av funksjonshemming i kultur og samfunn*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- GRUE, L.** (2001). *Motstand og mestring. Om funksjonshemming og livsvilkår* (NOVA-rapport 01/2001). Oslo: Norsk institutt for forskning om perspektiver og begreper. I L.M. Gulbrandsen (Red.), *Barns deltakelse i hverdagsliv og profesjonell praksis – en utforskende tilnærming* (s. 37–55). Oslo: Universitetsforlaget.
- GULBRANDSEN, L. M., ØSTENSJØ, S. & SEIM, S.** (2014b). Barn og profesjonsutøvere: et samarbeidsprosjekt. I L. M. Gulbrandsen (red.), *Barns deltakelse i hverdagsliv og profesjonell praksis – en utforskende tilnærming* (s. 20–36). Oslo: Universitetsforlaget.
- HAAVIND, H.** (1987). *Liten og stor: mødres omsorg og barns utviklingsmuligheter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- HAAVIND, H.** (2000). På jakt etter kjønnede betydninger. I: H. Haavind (Red.), *Kjønn og fortolkende metode: metodiske muligheter i kvalitativ forskning* (s. 7–60). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- HELSEFORSKNINGSLOVEN.** (2009). Lov av 20. juni 2008 nr. 44 om medisinsk og helsefaglig forskning (helseforskningsloven).
- HENDAR, O.** (2012). *Elever med hørselshemming i skolen. En kartleggingsundersøkelse om læringsutbytte*. Oslo: Skådalen kompetansesenter.
- HILTON, K., JONES, F., HARMON, S. & CROPPER, J.** (2013). Adolescents' Experiences of Receiving and Living With Sequential Cochlear Implants: An Interpretative Phenomenological Analysis. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 18(4), s. 513–531. doi: 10.1093/deafed/ent025
- JÆGER, E.** (2009). Jeg blir så sliten i kroppen av å høre hva du sier. I: N. Garm, A.L. Hansen & E. Hjelmervik (Red.), *Hørsel, språk og kommunikasjon. En artikkelsamling* (s. 194–202). Trondheim: Møller kompetansesenter.
- KERMIT, P., MJØEN, O.M. & HOLM, A.** (2010). Å vokse opp med cochlea-implantat: Barns språklige samhandling med hørende jevnaldrende og voksne. *Sosiologisk tidsskrift*, 18(3), s. 249–272.
- KVALE, S. & BRINKMANN, S.** (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (T.M. Anderssen & J. Rygge, Overs. 2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- OLSVOLD, A.** (2012). *Når «ADHD» kommer inn døren. En psykososial undersøkelse av barns, mødres og fedres forståelse og opplevelse av ADHD-diagnose og -medisinering* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo.
- PREISLER, G., TVINGSTEDT, A. L. & AHLSTROM, M.** (2005). Interviews with deaf children about their experiences using cochlear implants. *American Annals of the Deaf*, 150(3), s. 260–267. doi: 10.1353/aad.2005.0034
- PUNCH, R. & HYDE, M.** (2011). Social Participation of Children and Adolescents With Cochlear Implants: A Qualitative Analysis of Parent, Teacher, and Child Interviews. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16(4), s. 474–493. doi: 10.1093/deafed/enr001
- ROGOFF, B.** (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford: Oxford University Press.
- STRAND, L.** (2003). *Å høre til: Samtaler med foreldre*. Oslo: Skådalen kompetansesenter.
- SÆBØ, S.R.** (2015). *Sosial deltakelse blant barn med cochlea-implantat. En kvalitativ intervjuundersøkelse (hovedoppgave)*. Universitetet i Oslo.
- UTDANNINGSDIREKTORATET.** (2009). *Veileder for opplæring av barn og unge med hørselshemming*. Lastet ned fra <http://www.udir.no/Regelverk/tidlig-innsats/Veilederene-ifullektst/Rettleiar-for-opplaring-av-barn-og-unge-med-horselshemming/>.
- UTDANNINGSDIREKTORATET.** (2015). *Veileder om pedagogisk tilrettelegging for barn og unge med hørselshemming (revidert utgave publisert 17. august 2015)*. Lastet ned fra <http://www.udir.no/Regelverk/tidlig-innsats/Veilederene-i-fulltekst/>



Lingit

Lingit STL+ for iPad

BÅDE BARNE- OG
VOKSENSTEMMER

Vår nye app for lese- og skriveopplæring på iPad

FOR ALLE ELEVER SOM SKAL
LÆRE Å LESE OG SKRIVE!

- En app utviklet i Norge basert på vår lange erfaring med lese- og skrivestøtte
- Med STL+ inspireres elevene til å skrive og produseres egne tekster, og dermed formulere egne tanker og meninger
- Kombinasjonen av lydering og talesyntese gir elevene umiddelbar respons på det de skriver
- Alle kan lære i eget tempo og begynne fra eget utgangspunkt

UNIK FUNKSJONALITET!

- Rik tekstbehandling med fontvalg, tekstformatering og skrifttyper
- Kombinere tekst og bilde
- Seks ulike og unike lyderingsstemmer
- Tekstene kan eksporteres både til e-post og pdf-format, eller skrives ut.

Kom i gang!

Last ned Lingit STL+ fra App Store

spesialpedagogikk

UTGIVELSESPLAN

2016

Nr	Annonsefrist	Utgivelsesdato
1	12. januar	12. februar
2	23. februar	1. april
3	26. april	3. juni
4	16. august	16. september
5	20. september	28. oktober
6	8. november	9. desember

Stillingsannonser

Ønsker du å annonsere i Spesialpedagogikk?

Spesialpedagogikk kommer ut seks ganger i året og er det eneste norske tidsskriftet innenfor sitt fagfelt. Tidsskriftet har en sentral rolle i formidlingen av forskningsresultater og utvikling på det spesialpedagogiske virkefelt.

Målgruppen er spesialpedagoger, sosiallærere, rådgivningstjenester, skoleadministrasjon, studenter, institusjoner, barnehagelærere, lærere, offentlige etater og samfunnspolitiske miljøer.

Ta kontakt for et uforpliktende tilbud!



Markedskonsulent Hilde Aalborg
ha@utdanningsnytt.no
Mob: 91 19 99 89
Tel: 24 14 23 30

SPESIALPEDAGOGIKK ØKER!
Nå har vi
69.000
lesere!
(TNS 2015)



Spesialpedagogikk er det eneste norske tidsskriftet innenfor sitt fagfelt og inneholder fagartikler, forskningsartikler, kronikker, debattstoff og bokmeldinger. Bladet kommer ut med 6 nummer i året.

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

Tegn abonnement nå!

Kr 150,- for medlem/studentmedlem
av Utdanningsforbundet for årsabonnement.
Kr 450,- for ordinært abonnement.

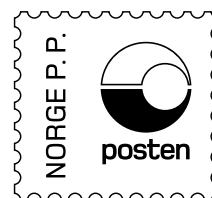
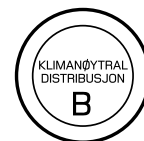
Du kan bruke epost: redaksjonen@spesialpedagogikk.no

SPESIALPEDAGOGIKKS NETTSIDER:

- 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

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

PPT – en viktig samfunnsaktør, men hvorfor og hvordan? Marit Mjøs har skrevet en artikkel om PP-tjenesten før og nå og om hvordan den kan spille en viktig rolle også i fremtiden. **En usynlig vanske:** Anine Strand-Saugnes artikkel handler om barn med ervervet hjerneskade. **Spesialpedagogens rolle i rehabiliteringsfeltet for voksne med nedsatt funksjonsevne:** Artikkel av Sonia Muñoz Llorca. **Musikkterapi som spesialpedagogisk tiltak:** Artikkel av Heidi Caroline Nordås. **Lærer-elev-relasjonen som beskyttende faktor eller risikofaktor for elever med spesialundervisning:** Fagfellevurdert forskningsartikkel av Gunhild Nordvik Reite.

Lyst til å skrive i Spesialpedagogikk?

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

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

Bruk adressen: redaksjonen@spesialpedagogikk.no