

05 spesialpedagogikk

2015 årsabonnement kr 450,-

04 Når taushet ikke er gull 12 «Jeg får ikke sove!» 22 «Kartlegging av kunnskap om sosial angst i skolen» 44 Normalitet og avvik – studenters beskrivelse av seg selv



Et vellykket samarbeidsprosjekt om inkludering



Ellen B. Ruud

I dette nummeret av Spesialpedagogikk kommer den tredje reportasjen som omhandler et samarbeidsprosjekt mellom Norge og Georgia om ink-ludering av barn og unge med ulike funksjonsnedsettelse. De foregående reportasjene har stått i nr. 1, 2008 og nr. 6, 2012. Prosjektet har vart over en periode på ti år. Det startet i november 2006 og avsluttes

høsten 2016.

En av de viktigste grunnene for at dette har vært et vellykket prosjekt, er nok nettopp at prosjektgruppen med deltagere både fra Norge og Georgia har fått arbeide i et langsiktig perspektiv. Ved oppstarten av prosjektet satt de ned styrings- og arbeidsgrupper herunder også en tverrfaglig gruppe av bl.a. psykologer, spesialpedagoger, nevrolog, ergoterapeut, logoped mfl. Målgruppen i de to første fasene av prosjektet var elever i grunnskolen med nedsatt fysisk funksjonsevne, cp, hørselshemmede, synshemmede, downs syndrom, sammensatte lærevansker, ulike grader av utviklingshemming og problematferd.

I den første fasen plukket de ut ti prosjektskoler i Tbilisi, men prosjektet har økt i omfang utover i prosjektperioden. Den tverrfaglige gruppen har arbeidet direkte med kartlegging og rådgivning til skoler og elever både med hensyn til fysisk tilrettelegging av miljøet og utarbeiding av individuelle opplæringsplaner.

I tillegg til kurs og opplæring av personalet på skolene, har det også vært et mål å skape oppmerksomhet om inkludering hos folk flest. Det er derfor blitt utformet informasjonsmaterieell og man har også forsøkt å få massemediene interessert i temaet. I tillegg har politisk ledelse både i Norge og Georgia vært aktivt deltagende i prosjektet. Alt dette har bidratt til at holdninger til inkludering har snudd.

En sosiologisk studie gjennomført før prosjektet tok til, viste at de fleste, både lærere og foreldre, var negative til tanken om å åpne klasserommene for barn og unge med særskilte behov. Nå vises det til at slike holdninger er på vikende front i Georgia, og inkludering som tema er nå tydelig på den nasjonale agendaen. Dette innebærer blant annet at universitetene i landet fra innværende skoleår tilbyr både bachelor- og masterstudier i Spesialpedagogikk og at det i regi av det omtalte prosjektet er etablert et varig opplegg for kompetanseheving for lærere.

Mens de to første fasene av prosjektet omhandlet grunnskolen, dreier den tredje fasen seg om videregående opplæring og arbeid. Det er derfor igangsatt aktiv satsing for å legge til rette for at ungdom med ulike funksjonsnedsettelse får tilgang til skoleplass ved fag- og yrkesopplæringsinstitusjoner, og at de skal få varig arbeid etter endt utdanning. På tross av at Georgia er et fattig land og har utfordringer på mange områder, har de altså likevel valgt å prioritere å satse på utdanning og arbeid også for mennesker med særskilte behov.

Ellen B. Ruud

Ellen Birgitte Ruud

Vi i Spesialpedagogikk beklager at vi i artikkelen i nr. 3 «Med rom for alle. Kvalitetssikring av spesialundervisning i Lillehammerskolen» har satt pilene på figur 3 feil vei.

Utgiver

Utdanningsforbundet

Redaktør

Ellen B. Ruud
ellen@spesialpedagogikk.no

Markedskonsulent

Hilde Aalborg
ha@utdanningsnytt.no

Design

Tank Design AS

Trykk

07 Gruppen AS

Spesialpedagogikk

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

Annonser

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

Abonnement og løssalg

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

Utgivelse

8 nr pr år

Gj.sn. opplag 7740 eks.

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

Forside: Thinkstockphoto
Årgang 80
ISSN 0332-8457





... søvnmangel og søvnvansker er et økende problem.

artikkel side 16



Vi kan trekke oss unna unnvikende barn fordi vi blir usikre på manglende respons ...

artikkel side 4

- 04 **Når taushet ikke er gull – hvordan møte og forstå de stille barna i barnehagen**

Siv Pettersen

- 12 **«Jeg får ikke sove!»**

Solveig Bru Egeland

- 16 **Smertens rop – jenter som biter og gutter som slår**

Wenche H. Dybvik

- 22 **Kartlegging av kunnskap om sosial angst i skolen**

Irene Snorheim, Silje Resaland, Kari Anne Granli og Kirsten Flaten

- 25 **«The squeaky wheel gets the oil» – jenter med AD/HD**

Tiril Celine Bekken

- 28 **ABA-basert opplæring av førskolebarn med autismspekterforstyrrelser**

Gunnar G. Fredriksen og Jørn Isaksen

- 37 **Med jobb som mål**

Arne Østli

- 44 **Normalitet og avvik**

Erling Kokkersvold og Ivar Morken

- 56 **Bokmeldinger**

- 60 **Annonser**

Når taushet ikke er gull – hvordan møte og forstå de stille barna i barnehagen

På tross av at omfanget av innagerende vansker er omtrent like stort som utagerende vansker, vies likevel de stille barna mindre oppmerksomhet og bekymring. Denne artikkelen handler om hvordan man kan tilrettelegge for disse barna i barnehagen slik at de får en mulighet til å våge å inngå i sosiale relasjoner.



Siv Pettersen arbeider som støttepedagog/spesialpedagog ved Pedagogisk fagsenter Fyllingsdalen

Selv om innagerende atferd ikke er til plage for omgivelsene på samme måte som utagerende atferd, utgjør denne atferden et like stort problem for de barna det gjelder. Atferden kan være en risikofaktor for angst, ensomhet og dårlig selvfølelse. De stille barna lengter etter å bli sett og å få delta i sosialt fellesskap.

Noen barn er stillferdige og trives godt i eget selskap, de observerer mer enn de handler, tenker seg nøye om før de snakker. Vi er født med ulikt temperament, det er med på å prege vårt møte med omverdenen. Det er ikke barn med naturlig sjenanse og forsiktighet jeg vil rette søkelyset mot her. Det er de barna hvor forsiktigheten oppleves som en utfordring i møte med mennesker og nye situasjoner. Disse barna skaper ikke uro og bråk rundt seg, men atferden hemmer deres utvikling. Den kan hindre vennskap og sosiale erfaringer, som er viktige beskyttelsesfaktorer for barn (Kvelling, 2012). Det er ikke attraktivt å leke med noen som ikke tar initiativ eller er engstelig. Et stille barn som ikke gir respons, kan oppfattes som uinteressert og tafatt (Lund, 2012).

Tidsaktuelt

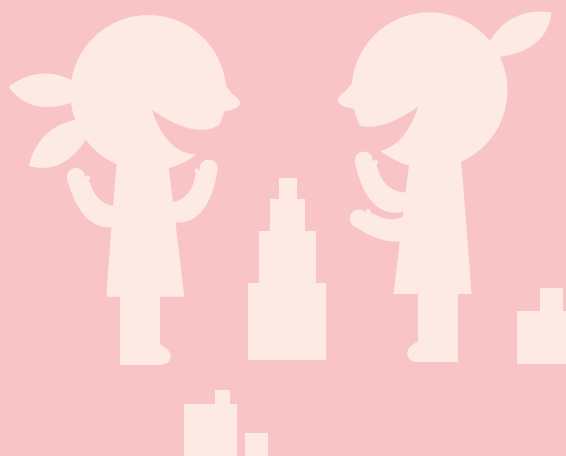
De seneste årene har de stille barna fått noe mer oppmerksomhet enn tidligere. Den tilbaketrukne atferden er identifisert som en betydelig risikofaktor for utvikling av blant annet angst og depresjoner (Ogden, 2009). Unge menneskers psykiske helse og manglende arbeidsdeltakelse, samt fokus på mobbing, er i høyeste grad tidsaktuelt.

Det rettes stor innsats på samfunnsnivå på behandling og forebygging av psykiske lidelser. Uførepensjonering for denne type lidelser utgjør flere tapte arbeidsår enn for noen annen diagnosegruppe, og antallet er økende (Folkehelseinstituttet, 2009). Dette koster samfunnet vårt mye i kroner og øre, men verst av alt i personlige skjebner for det enkelte mennesket som er rammet (Thorsen, 2012). Barnehageårene regnes som en pedagogisk gylden tid, med rike muligheter for både gevinst og tap. Tidlig innsats kjennetegnes av at bevisst satsning i tidlig alder gir større uttelling enn senere i livet (Hausstätter, 2014). Å rette tiltak mot de stille barna i barnehagen og hjelpe dem tidlig, forutsetter bevissthet om og identifisering av vansken. Kunnskap og relasjonskompetanse hos de voksne danner grunnlag for hvordan barnet blir møtt og forstått.

Stillhet og sjenanse som atferdsvanske

Et stille atferdsuttrykk har blitt beskrevet med ulike begreper. Sørli og Nordahl (1998) bruker begrepet innagerende eller internalisert atferd om ett av to utslag av atferdsproblemer. De beskriver atferden som preget av ensomhet, dårlig selvoppfatning, overdreven bekymring og depresjoner. Aasen, Nordtug, Ertesvåg og Leirvik (2002) kaller atferden en emosjonell vanske som kjennetegnes av nervøs og hemmet atferd. Barna kan ha personlighetsvansker, nevrotiske trekk og vise unngåelsesatferd. De fremstår som passive og triste. Ogden (1998) skiller atferdsvansker mellom utagerende og tilbaketrekkings-/unngåelsesatferd. Barna har vanskelig for å knytte kontakter fordi de er sjenerte og tilbaketrukne. Konsekvensen kan bli mangelfulle sosiale ferdigheter som igjen fører til enda større usikkerhet og isolasjon.

*Det er ikke attraktivt å leke
med noen som ikke tar
initiativ eller er engstelig.*



ILLUSTRASJON: ELI RENATE BYE SØRENSEN



Alle kan vise innagerende atferd, men når og hvor er avgjørende for om det kan kalles en atferdsvanske. Når atferden vises på feil tid og sted, av feil mennesker og i uhen-siktsmessig omfang, blir den oppfattet som avvikende. Problemet er ikke primært kvaliteten på atferden, men kvantiteten (Aasen mfl., 2002). Lund (2012) påpeker at sje-nerte atferdsuttrykk kan utvikles til atferdsproblem, og hun bruker begrepet innagerende atferd om denne atferden som en motsats til begrepet utagerende atferd. En innagerende atferdsvanske kjennetegnes av en viss varighet og inten-sitet, den bryter med forventet atferd, hemmer læring og utvikling, og hindrer positiv samhandling. Atferd påvirkes av kontekst og relasjon til dem vi er sammen med, og kan dermed være ulik hjemme og i barnehagen (Lund, 2012).

Å se bak atferden i et helhetlig perspektiv

Innagerende atferdsvansker kan ha sitt utspring fra ulike årsaksforhold. Mobbing, omsorgssvikt, akutte traumer, språkvansker og mistriivsel er eksempler på mulige alvorlige risikofaktorer som kan gi seg utslag i atferdsvansker, både innagerende og utagerende (Lund, 2004). Forskjellige bio-logiske, psykologiske, sosiale og kulturelle forhold virker sammen og er med på å fremme og hemme barns utvikling (Drugli, 2012). Det lille barnet begynner i barnehagen med ulike erfaringer og forutsetninger.

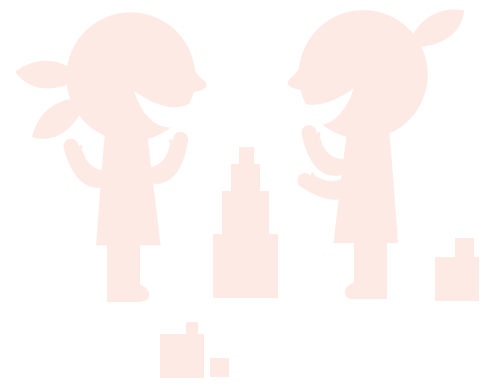
Transaksjonsmodellens helhetlige og sirkulære per-spektiv former en forståelse for hvilke elementer som kan bidra til at noen barn utvikler seg til å bli svært stille og for-siktige. Dette perspektivet anvendes for å få frem betyd-ningen av kompetente voksne i barnehagen og hvilke tiltak og tilrettelegging som vil kunne bidra til positiv utvikling hos barna. Transaksjonsmodellen er en paraplyteori som ser på utvikling i et bio-psyko-sosialt perspektiv. Vansker oppstår i samspill med omgivelsene, betydningen av mel-lommenneskelige relasjoner er sentral (Aasen mfl., 2002). Utvikling påvirkes av et dynamisk samspill mellom egen-skaper ved barnet selv og de ulike miljøer barnet er en del av. I denne artikkelen vil andre sosiale systemer enn bar-nehagen, og prosesser mellom dem, i liten grad bli trukket frem. Barnehagen er et av mikrosystemene, næromgi-velsene, rundt barnet (Drugli, 2012). Barnehagens måte å møte barns atferd på er avgjørende for deres videre vekst

og utvikling. For å ha muligheter for å endre barns atferd, rettes tiltak mot det miljøet vi har til felles, nemlig barne-hagen. Dette som motsats til tradisjonelt søkelys på årsaker i barnet eller i hjemmeforhold når man har stått overfor en atferdsvanske. Vi må ta utgangspunkt i her-og-nå-situa-sjonen som er den vi har mulighet til å påvirke og finne løs-ninger på. Uansett årsak i individet er det faktorer i barne-hagemiljøet som er med på å opprettholde vanskene, og disse kan man gjøre noe med for å hindre videre skjevut-vikling (Holland, 2013).

For å fremheve hvordan menneskers ulike tempe-rament og sårbarhet er med på å påvirke deres trans-aksjoner med ulike miljøer, vil jeg legge vekt på tilknyt-nings- og relasjonsteori. Tilknytning beskrives som sterke følelsesmessige bånd mellom barn og omsorgs-giver (Drugli, 2012). I sin artikkel *Barnehagen – en arena for psykisk helse* (2014) kaller Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad tilknytningsperspektivet for «grunnmuren for det pedagogiske utviklingsstillaset».

Tilknytning og temperamentsstil

Tilknytningsteorier kan hjelpe oss å forstå faktorer som former vår atferd og legger premisser for våre tilknytnings-mønstre senere i livet. Utvikling er en livslang prosess. Vi formes i møte med hverandre og de tilbakemeldinger vi får, både verbalt og nonverbalt (Lund, 2004). Barnets temperament og tilknytningsstil påvirker samspillet. Sky barn har en reservert temperamentsstil. Stilen kjenne-tegnes av mildt negative reaksjoner på endringer, behov for forutsigbarhet og rutiner, usikkerhet og lite selvhev-delse. De kan også oppleves som svært enkle å ha med å gjøre (Kvello, 2010). Skyheten er biologisk, og trekket utgjør en risikofaktor for utvikling av utrygg tilknytningsstil. Konsekvensene av skyheten vil likevel i stor grad avhenge av miljøet barnet vokser opp i (Evans, 2010). Vi kan verken endre andres personlighet eller unngå vår egen, men man kan påvirke barns utvikling ved å fremme eller hemme ulike trekk (Kvello, 2010). Slik kan vi se for oss at et eng-stelig barn som møter mildt press med mye støtte av en trygg voksen, vil kunne trygges og bli modigere. Om barnet i stedet møtes av en uforutsigbar og lite sensitiv voksen, vil det engstelige personlighetstrekket forsterkes.



Personlighetsutvikling i et tilknytningsperspektiv

Tilknytningsstil ses som et personlighetstrekk og er i stor grad et resultat av kvaliteten på samspillet nære omsorgspersoner har klart å skape med barnet (Kvello, 2010). Mennesker har behov for nære bånd og en trygg base gjennom hele livet (Drugli, 2010). Ut fra erfaringer i samspill utvikler barn indre arbeidsmodeller over seg selv, sine nærmeste, og relasjonen med dem. Det danner grunnlag for trygghetsfølelsen resten av livet. Barn med trygg tilknytning har erfart omsorgspersoner som er sensitive overfor barnets behov og initiativ. De har utviklet et balansert forhold mellom avstand og nærhet til sin trygge base. Dette er en beskyttende faktor mot utvikling av psykiske lidelser i fremtiden (Thorsen, 2012). På den andre siden finner man dem med ulike former for utrygg tilknytning. De har opplevd å ikke få respons på en forutsigbar måte og har få eller ingen forventninger til de voksne. De møter omverdenen med utrygghet og en avventende holdning. Mennesker kan ha islett av flere tilknytningsstiler, så mange som 35 % har en utrygg tilknytningsstil (Kvello, 2010). Killén (2012) fremhever at trygg tilknytning er en sentral forutsetning for å utvikle sosiale ferdigheter som selvregulering og mentaliseringsevne.

Mulighetene for endring og bedring underveis i livet er store selv om starten har vært vanskelig (Stern, 2003). Samspill med sensitive voksne i barnehagen kan endre barnets negative arbeidsmodeller og være et vendepunkt i barnets liv (Borge, 2010). Det krever tid og bevissthet om samspill for at barnet tør stole på de nye erfaringene det har fått. Barnehagen er da en beskyttelsesfaktor i barnets utvikling (Drugli, 2010). Samtidig kan det også være at barnet har blitt møtt og sett av omsorgspersoner de første leveårene, men at de i barnehagen har fått så mange dårlige samspillserfaringer med andre at det er med på å skape negative arbeidsmodeller for videre samspill (Lund, 2004). Barnehagen utgjør da en risikofaktor for skjevutvikling hos barnet. Det må også sies at ikke alle stille barn har negative samspillserfaringer med omsorgspersoner. Det er mange faktorer som kan spille inn. Deres stille atferdsuttrykk kan likevel feiltolkes og overses av voksne (Lund, 2004).

En barnehage som fremmer eller hemmer

Kvaliteten på barnehagens miljø og kompetansen til personalet er viktig for å forebygge risikosituasjoner og for å kompensere for mulig sårbarhet hos barn. Barns utbytte av å gå i barnehage stiger med økende kvalitet (NOU 2012:1). Den norske mor-og-barn-undersøkelsen fra mars 2014 peker på at en god relasjon mellom voksne og barn i barnehagen ser ut til å være forbundet med bedre utvikling og mindre atferdsvansker hos barn (Folkehelseinstituttet, 2014). Trygge relasjoner er den viktigste forutsetningen for barnehagekvalitet (Lund, 2012).

Pedagoger kan undervurdere egen og personalets rolle i barnas atferd og personlighetsutvikling. De minimerer ofte alvorligheten ved sky atferd i forhold til aggressiv atferd (Lund, 2012). En travel hverdag med store barnegrupper og varierende kompetanse blant personalet, påvirker pedagogens oppmerksomhet på de stille barna. Dermed kan problemer som ikke uttrykkes eksplisitt, ende opp med ikke å bli undersøkt (Raundalen og Schultz, 2006). Barn med innagerende atferdsvansker er i risiko for å utvikle negative relasjoner mellom dem og personalet. Det kan oppleves at de gir mindre i samspillet enn de andre barna, og det kan føre til irritasjon og avmakt hos de voksne. Barna har et stort behov for å bli sett og hjulpet til å fungere i sosialt samspill, men makter ikke selv å ta aktivt initiativ. Når en negativ relasjon er etablert, har den voksne en tendens til å se barnet ut fra et stereotypet bilde. Barnet beskrives negativt og ut fra fastlåste og ureflekterte holdninger (Lund, 2004).

Mange barnehager har stramme rammevilkår og knappe ressurser. Det kan delvis forklare, men likevel ikke rettferdiggjøre manglende oppmerksomhet på de stille barna. Vår viktigste kjerneoppgave i barnehagen er å inngå i gode relasjoner til alle barn, uavhengig av hvor lett eller vanskelig det kan være.

Bevissthet, kunnskap og holdninger preger relasjonen

Barn er prisgitt de voksnes holdninger og hva de voksne bestemmer. Måten de voksne fortolker og ivaretar barnets interesser på, er helt avgjørende for dets utvikling (Kvello, 2012).

Det er viktig at både den enkelte voksne og personalet som helhet reflekterer over sine personlige og yrkes-

messige relasjonserfaringer. Styres samspillet av faglige kunnskaper og bevisste refleksjoner, eller styres den av rester fra den oppdragelsen vi selv fikk som barn, det som utgjør våre egne indre arbeidsmodeller? Ureflekterte holdninger og lite bevissthet kan føre til at barns innagerende atferdsvansker forblir skjulte (Drugli, 2010). Vi kan trekke oss unna unnvikende barn fordi vi blir usikre på manglende respons, eller lar barns initiativ være utslagsgivende for hvor mye oppmerksomhet vi gir dem.

Relasjonskompetanse innebærer å se hvert enkelt barn på dets egne premisser og tilpasse sin atferd til barnet (Juul og Jensen, 2002). Dette må på dagsordenen på ledelsesplan og arbeides med systematisk og kontinuerlig. Tidlig innsats forutsetter en gjennomgang av barnehagens prioriteringer, organisering og de ansattes ulike væremåte og kunnskapsbehov (Haustätter, 2014). Kunnskap om tilknytning, risiko- og beskyttelsesfaktorer er nødvendig for å kunne etablere gode relasjoner til alle barn. Det må utvikles en felles forståelse om at det alltid er den voksne som er ansvarlig for det relasjonelle klimaet.

Relasjonskvalitet kan endres, nøkkelen til endring ligger i å endre den voksnes oppfatning av og atferd overfor barnet. Endrete handlinger hos voksen fører til endret atferd hos barn (Røkenes og Hanssen, 2002). Man kan ende opp med å se andre sider ved barnet, å forstå det på en mer positiv måte. Dette styrker relasjonen og fører til bedre samhandling. Når man begynner å se på relasjonene som problemet, og ikke barnet selv, innser man at man selv er en del av både problemet og løsningen av dette. Dette krever endringsvilje, tid og noen ganger profesjonell veiledning. Å streve med relasjoner til enkeltbarn kan ikke være et privat anliggende, det er et tema som må løftes frem i personalgruppen, i møte med foreldre og når det er aktuelt; i samarbeid med spesialpedagoger, PPT eller andre profesjonelle aktører som er i kontakt med barnehagen (Drugli, 2010).

For å identifisere innagerende atferdsvansker må det systematiske observasjoner til, både av barnets og de voksnes atferd (Holland, 2013). Kartlegging av hvert enkelt barns ressurser, vansker og relasjonelle bånd til personalet er avgjørende for at disse barna ikke skal forbli «endimensjonale» for oss. Min personlige erfaring med bruk

av relasjonskartlegging har vært tankevekkende. Voksne har gjennomgående vurdert sin relasjon med stille barn som svakere enn med barn som aktivt tok initiativ til samspill. Videre er det min erfaring at barnehagepersonale ofte investerer mye i sine relasjoner med barn med utagerende vansker og ender opp med å knytte nære bånd til nettopp disse barna. Velger man å tolke det som et resultat av systematisk økt fokus på tiltak rettet mot utagerende atferdsproblematikk, understreker det betydningen av at økt bevissthet og kunnskap kan endre våre handlinger og relasjoner.

Å støtte barnet til å gå fra passiv tilskuer til aktiv deltaker

For å illustrere hvordan man i barnehagen kan forstå og legge til rette for et stille barn, har jeg laget følgende historie basert på min egen erfaring:

Fire år gamle Tina er stille i barnehagen, sier nesten aldri noe, leker kun alene. Hun tar aldri initiativ til kontakt og har lite mimikk. Av og til begynner hun å gråte intenst, ofte aner ikke de voksne årsaken. Personalet lytter fascinert når hun blir hentet av mor og far. Da prater Tina, hun er så sprudlende og levende i uttrykket! Det er som hun er en annen person. Anne, voksen på avdelingen, bestemmer seg for å prøve å slippe inn i Tinas verden. Hun tar Tina med seg på kjøkkenet, hvor de kan være alene. Med seg har hun noen små plastdyr. Hun har observert at Tina liker å leke med slike dyr. Tina smiler, hun peker på dyrene. Med blick og smil bekrefter Anne barnet. Det kommer masse ord ut av Tina nå. Hun snakker og smiler, først med seg selv. Deretter i samspill med Anne. Etter en stund går de tilbake på avdelingen, hånd i hånd. Tina prater ennå. Litt mer forsiktig nå, men hun er «på»! Hun søker Annes blick. Får et smil tilbake. Flere barn henvender seg til dem. Barna vil ha dem med i lek, Tina følger med et lite smil. Hun kommenterer leken og svarer på henvendelser. Neste dag er hun taus igjen. Anne inviterer henne nok en gang i samspill bare de to. Etter hvert fører god kommunikasjon med foreldre til at mor og far jevnlig sender med bilder og fortellinger fra Tinas hverdag. Arkene settes inn i en perm som ligger fast i garderobehyllen hennes i barnehagen. Permen blir Tinas kjæreste eiendel og bindeledd mellom hennes to verdener. Tina og Anne utvikler

Vi kan trekke oss unna unnvikende barn fordi vi blir usikre på manglende respons ...

en trygg og god relasjon de neste ukene. Nå er det om å gjøre å knytte bånd med flere voksne, og barn, i barnehagen.

Historien om Tina illustrerer noen av de tiltakene barneha-gepersonalet kan benytte for å møte tilbaketrukne barn på en god måte og legge til rette for at barnet våger å tre frem. Tina har voksne i barnehagen som ser at hun ikke deltar i fellesskapet og som er motivert til å invitere henne inn i samspill. Ved observasjon har de oppdaget at hun endrer atferd når hun er med mennesker hun er trygg på. Den voksnes grunnleggende oppgave blir å få Tinas tillit ved å innta en sensitiv tilnærming. Lund (2004) kaller sensitiviteten for affektiv inntoning. Den kjennetegnes av voksne som er emosjonelt tilgjengelige og oppmerksomme på barnets følelser og behov, samtidig som man speiler eller bekrefter de uttrykkene man ser. Sårbare barn med negative indre forestillingsbilder trenger mer enn noen andre å få bekreftet følelsene sine. De trenger tydelige tilbakemeldinger på den voksnes anerkjennelse og interesse. Barna må erfare at de voksne tar imot for at de skal bli trygge nok til å uttrykke behov. Bevissthet om at den voksnes atferd virker inn på samspillet gjør at man toner seg inn med tilpasset toneleie, tempo og ordvalg. Barnet opplever å være en gjensidig samspillspartner når dets initiativ får rask og tilpasset respons. Voksne har definisjonsmakt over barn, derfor vil barn trenge den voksnes anerkjennelse av seg selv for å utvikle et positivt selvbilde (Drugli, 2010).

I sin relasjon med Tina gir Anne henne tid, tålmodighet og oppmerksomhetsfokus. Med stille barn skal man ikke vente til «det går over», eller tenke «hun er akkurat som sin søster» og slå seg til ro med det. Når et barn med lavt selvbilde opplever at voksne ofte «lar dem være i fred», vil denne erfaringen oppleves som en bekreftelse for barnet på at dets deltakelse ikke er av verdi. Det blir en ond sirkel som forsterker den tilbaketrukne atferden (Evans, 2010). Trygghet og tillit tar tid å bygge opp. Som voksen må man tåle å bli avvist av barn, som underkommuniserer sitt behov for å bli sett, uten å gi opp. Barna må ha gjentatte erfaringer med trygge og anerkjennende voksne. Først når den grunnleggende tilliten er etablert, kan barna leke, medvirke og lære (Drugli, 2010).

Anne har observert Tinas interesser og mestringskom-

petanse i forkant av hennes initiativ til samspill slik at hun kan opprette et felles fokus mot noe som fanger barnet. Underveis i prosessen med å trygge Tina erfarer personalet at kontaktbok mellom barnehage og hjem er et verdifullt tiltak, både for Tina, hennes foreldre og for voksne og barn i barnehagen som opplever at hun viser andre sider i et annet miljø. Å møte barnet der det er med hensyn til interesser, trygghet og mestring er et sentralt utgangspunkt når man ønsker å styrke relasjonelle bånd. Mestringsfølelse er viktig for et godt selvbilde, noe som gjør at man våger å møte nye utfordringer (Drugli, 2010).

Tina er et barn som bare trengte litt ekstra tid og støtte for å bli «varm i trøya». Hun har foreldre med gode foreldreferdigheter som barnehagen har bra samarbeid med. Slik er det ikke alltid. En del foreldre strever med å møte behovene til barnet sitt. En barnehage som legger til rette for åpenhet, anerkjennende dialog og kunnskapsutveksling med foreldre, kan utgjøre en stor ressurs og støtte for dem, som igjen fremmer barnets muligheter for positiv utvikling (Lund, 2004).

Voksne med varme og kontroll

For barn med innagerende vansker vil myndige, eller såkalt autoritative voksne, som har vilje og evne til å utøve kontroll, kombinert med omsorg, ha stor betydning for å skape tillit og trygghet (Holland, 2013). En offensiv og målrettet pedagogikk der de voksne er i forkant og styrer aktivitetene med individuelt tilpassede utfordringer, gir god struktur og oversiktighet. Dette vil kunne gi engstelige barn en følelse av indre kontroll. Varme og inkluderende voksne som har overblikk og fokus og formidler dette gjennom tydelige forventninger, skaper en aksepterende arena hvor det er lettere å si ifra, øve seg og utfordre seg selv (Holland, 2013). Barn legger merke til hvem de voksne foretrekker. Når voksne retter sin oppmerksomhet mot stille og forsiktige barn på en god måte, blir disse barna mer attraktive og interessante for resten av barnegruppen. Voksnes sensitive tilnærming fungerer som modellering og bidrar til en generell sensitivering av hele gruppen (Lund, 2012). Når relasjonen mellom den ene voksne og barn er etablert, er det viktig å jobbe videre med flere relasjoner slik at det ikke utvikles en uheldig form for avhengighet. Med

Den voksnes utfordring blir å finne den rette balansen mellom støtte og mildt press.

voksenstøtte i lek og samspill kan barnet bli oppmerksom på andre og samtidig våge å få andres oppmerksomhet rettet mot seg (Drugli, 2010). Det er lettere for tilbake-trukne barn å forholde seg til andre mennesker i mindre grupper. I tillegg bør man tenke gjennom sammensetningen av gruppen (Lund, 2004). Barn med gode sosiale ferdigheter, herunder evne til å justere sin atferd i forhold til de forsiktige barna, er gode rollemodeller for dem som trenger erfaring med sosiale mestringssituasjoner. Stille barn trenger øvelse i sosiale ferdigheter som ikke å la seg dominere av andre, å samarbeide, ta ansvar og å regulere følelsene sine på en hensiktsmessig måte (Ogden, 2009). Med tiltak som omfatter gruppen som helhet, kombinert med individtilpassete tiltak rundt enkeltbarnet i form av sosial ferdighetstrening, utfordres barnet i å våge å stå frem i liten gruppe. Tiltak må evalueres kontinuerlig (Holland, 2013). Forskning viser at barn med innagerende atferdsproblematikk både ønsker og tåler press fra voksne de vet vil dem vel (Lund, 2012). Dermed blir den voksnes utfordring å finne den rette balansen mellom støtte og mildt press. Innagerende atferd er en beskyttelse og et skjulested i en sårbar livssituasjon. Det kan være en bekvem rolle med få krav og forventninger, men også et hinder for å tre frem som man er (Lund, 2012).

Å gå fra passiv til aktiv samspillsdeltaker gir økte muligheter for positiv utvikling. Et engstelig barn som trekker seg tilbake fra de andre og befinner seg utenfor fellesskapet, er avhengig av den voksnes blikk og handlinger. Samtidig må barnet oppfordres til å bli aktører i eget liv og møte de utfordringer som hører livet til. Barneheten skal være en arena hvor den forsiktige får øve seg på å våge litt mer uten å risikere ydmykelse og avvísning. Barneheten trenger voksne som tar alle barn på alvor. Slik unngår vi at noen blir «usynlige» i barnehetens travle hverdag.

REFERANSER

AASEN, P., NORDTUG, B., ERTESVÅG, S.K. & LEIRVIK, B. (2002). *Atferdsproblemer. Innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

BORGE, A.I.H. (2010). *Resiliens: Risiko og sunn utvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.

BRANDTZÆG, I., TORSTEINSON, S. & ØIESTAD, G. (2014). Barneheten – en arena for psykisk helse. Artikkel publisert i *Dagbladet* 17.08.2014.

DRUGLI, M.B. (2008). *Atferdsvansker hos barn: evidensbasert kunnskap og praksis*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

DRUGLI, M.B. (2010). *Liten i barneheten: Forskning, teori og praksis*. Oslo: Cappelen Damm.

EVANS, M.A. (2010). *Language Performance, Academic Performance, and Signs and Shyness*. New York: Guilford Press.

FOLKEHELSEINSTITUTTET (2009). *Psykiske lidelser i Norge: Et folkehel-seperspektiv* (Rapport 2009:8). Hentet fra: www.fhi.no/dav/68675aa178.pdf

FOLKEHELSEINSTITUTTET (2014). *Barneheten kan beskytte barn i lav-inntektsfamilier mot atferdsvansker*. Den norske mor- og barnundersøkelsen. Hentet fra: www.fhi.no/artikler/?id=112484

HAUSTÄTTER, R.S. (2014) Tidlig innsats. I: Hvidsten, B. I. B (red). *Spesialpedagogikk i barneheten*. Bergen: Fagbokforlaget.

HOLLAND, H. (2013). *Varig atferdsendring hos barn – krever varig atferdsendring hos voksne*. Oslo: Gyldendal akademisk.

JUUL, J. & JENSEN, H. (2003). *Fra lydighet til ansvarlighet – pedagogisk relasjonskompetanse*. Oslo: Pedagogisk Forum.

KILLÉN, K. (2012). *Sveket I*. Oslo: Kommuneforlaget.

KVELLO, Ø. (2010). *Barn i utvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.

KVELLO, Ø. (2012). *Oppvekstmiljø og sosialisering*. Oslo: Gyldendal akademisk.

LUND, I. (2004). *Hun sitter jo bare der!: om innagerende atferd hos barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.

LUND, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet: innagerende atferd i barneheten og skole*. Bergen: Fagbokforlaget.

NOU (2012:1). *Til barnas beste – Ny lovgivning for barnehetene*. Kunnskapsdepartementet

OGDEN, T. (1987). *Atferdspedagogikk i teori og praksis: om arbeid med atferdsproblemer i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

OGDEN, T. (1998). *Elevatferd og læringsmiljø: læreres erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

OGDEN, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.

RAUNDALEN, M. & SCHULTZ, J.H. (2006). *Krisepedagogikk: hjelp til barn og ungdom i krise*. Oslo: Universitetsforlaget.

RØKENES, O.D. & HANSSEN, P. (2002). *Bære eller briste. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget.

STERN, D.N. (2003). *Spedbarnets interpersonlige verden*. Oslo: Gyldendal akademisk.

SØRLIE, A.M. & NORDAHL, T. (1998). *Problematferd i skolen*. NOVA rapport 12a/98.

THORSEN, A.T.S. (2012). *Tidlig innsats for stille barn. Om pedagogers sensitivitet for skjulte (språk-?)vansker i en travle hverdag*. Masteroppgave ved Universitetet i Stavanger.

2015

Spesialpedagogen

Konferansen for deg som vil gi muligheter for alle barn og unge

7 kunnskapsrike foredragsholdere gir deg nye innfallsvinkler og praktisk kunnskap du kan dra nytte av med det samme:



- Bedre sosial inkludering av elever med ulike utfordringer
- Hvordan unngå at elever tas varig ut av klassen
- Verktøy for forebygging og tilrettelegging ved matematikkvansker og dysleksi
- Lær å forstå unges behov bedre
- Nye digitale muligheter for spesialpedagogikken

**11. år
på rad med
fornøyde
deltagere**

**Meld deg på innen
30. september og
få gratis 3-retters
nettverksmiddag!**

Les mer og meld deg på:
www.confex.no/spesped
Påmeldningskode: PED



OSLO / 19. – 20. November 2015

i Confex

Jeg får ikke sove!

Nyere forskning viser en klar sammenheng mellom bruk av digitale kommunikasjonsverktøy, søvn og skolevansker. Forfatteren av denne artikkelen, som er lærer og spesialpedagog i den videregående skolen, opplever at mange fagvansker har sammenheng med søvnmonsteret til eleven. Hun mener at kampen for å ta søvnen tilbake er en av de viktigste vi står overfor i dagens skole. Og kanskje den vanskeligste. Og hvem skal ta den?



Solveig Bru Egeland arbeider som spesialpedagog ved Kvadraturen Skolesenter i Kristiansand.

Folkehelse rapporten fra 2014 viser at vi i Norge det siste tiåret har hatt en økning av mennesker med søvnvansker (insomni). For den enkelte elev får søvnvansker store konsekvenser for det faglige og sosiale utbytte av skolegangen.

Hva innebærer denne økningen av insomni helt konkret? En undersøkelse foretatt i Hordaland i 2012 viser at mellom 14 og 24 prosent av ungdom (16–19-åringer) fyller kriteriene for insomni (Hysing, Pallesen, Stormark, Lundervold & Sivertsen, 2013). Insomni er i Tidsskrift for Den norske legeforening definert som dårlig/lite søvn. Dette kan enten skyldes innsovningsvansker, urolig nattesøvn eller at man våkner tidlig. Det er imidlertid et krav at søvnvanskene medfører nedsatt funksjon på dagtid (Bjørvatn, Sivertsen, Øyane, Nordhus & Pallesen, 2009). Her finnes det igjen ulike grader og årsaker. Men tenk deg at nesten en firedel av klassen din kan ha sovnet så lite at de ikke klarer å motta, bearbeide eller huske den kunnskapen de får i timen!

Ungdommene i denne undersøkelsen (Hysing mfl., 2013) sover to timer mindre (i gjennomsnitt) på ukedagene enn det som er anbefalt. De sov seks timer og 25 minutter i snitt, mot anbefalt åtte–ni timer. Dette er et gjennom-

snitt, så flere av elevene får den anbefalte mengden søvn. Det betyr at andre har betydelig mindre søvn. De ungdommene i undersøkelsen som var registrert med høyt fravær, sov fem og en halv time i gjennomsnitt.

Her finner vi et stort og viktig innspill til debatten om fraværspromblematikken i norsk skole.

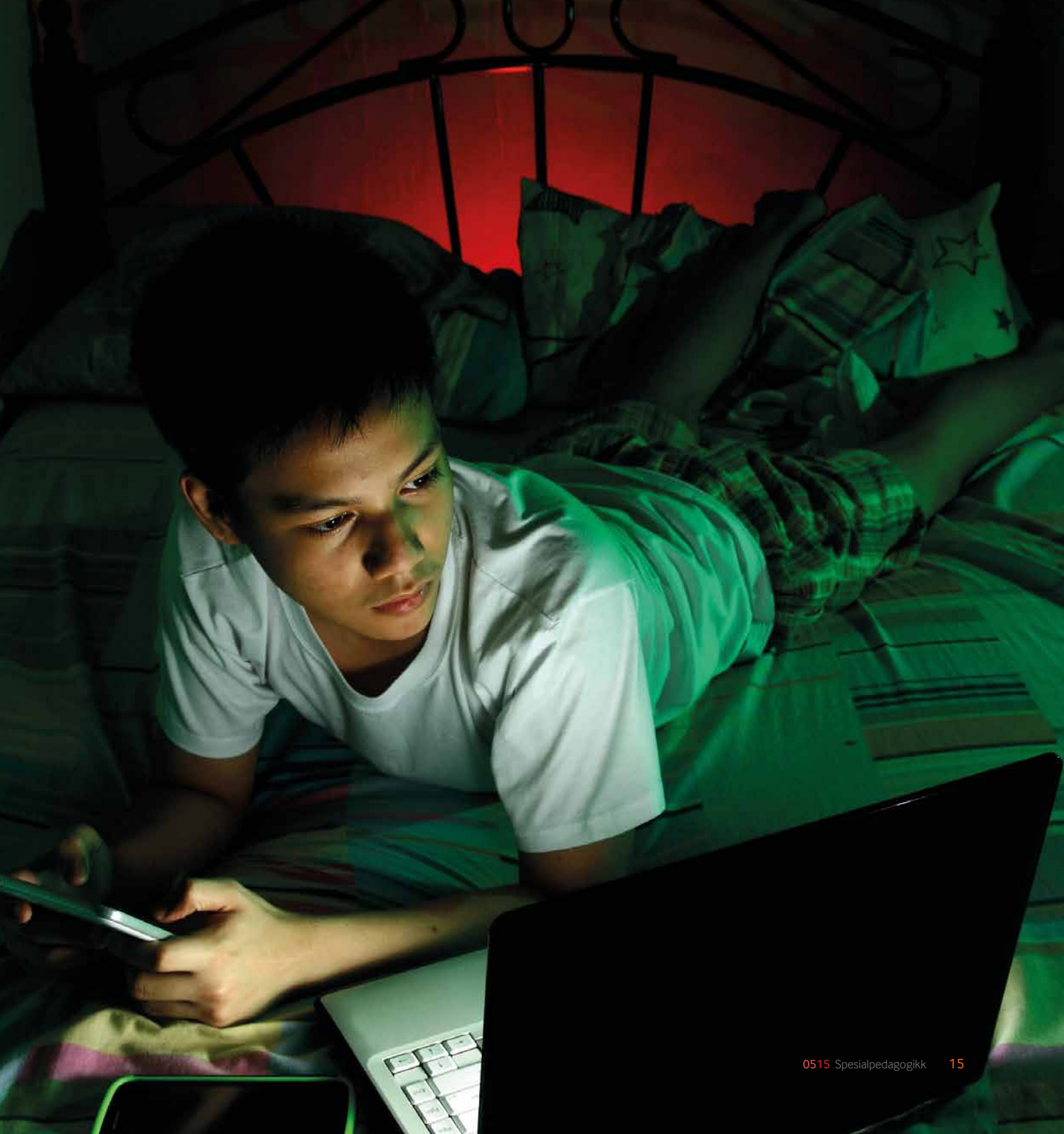
Av ungdommene som ble undersøkt, svarer nesten syv prosent at de ikke sovner før klokken to minst tre netter i uken, og de opplevde store problemer med å komme seg opp om morgenen. 68 prosent av disse igjen sier at de forsover seg minst to ganger i uken og er svært trøtte gjennom skoledagen.

Hvorfor har vi hatt denne utviklingen med hensyn til søvnproblematikk i skolen, og i samfunnet for øvrig? Tallene fra Folkehelse rapporten viser at søvnvanskene øker i hele befolkningen.

Den store «søvntyven»

Vi konstaterer at søvnmangel og søvnvansker er et økende problem. Hvorfor? Fra Folkehelse rapporten som kom i fjor viser de til tall fra USA som forteller at et av de viktigste utviklingstrekkene i samfunnet i denne perioden er den økte bruken av elektroniske medier og sosiale medier. Tall fra USA viser at 95 prosent av befolkningen nå benytter seg av elektroniske medier (mobiltelefon, nettbrett, videospill osv.) den siste timen før de legger seg. De

... lyset fra den elektroniske skjermen forstyrrer sønnen ...



... det er klare indikasjoner på at lite søvn kan skape konsentrasjonsvansker

viser også til at bruk av elektroniske medier før sengetid var relatert til senere leggetid og kortere søvnslengde hos barn og ungdom med søvnvansker (Cain & Gradisar 2010 i Folkehelse rapporten, 2014).

En studie som ble gjort av norske studenter, viste også at mobiltelefonbruk i sengen har klar sammenheng med økt forekomst av insomni (Fossum, Nordnes, Storemark, Bjorvatn & Pallesen, 2014).

«Blått lys»

I januar i år (Biørnstad 2015) kunne vi lese på forskning.no at det er funnet flere bevis for at lyset fra den elektroniske skjermen forstyrrer søvnen og at dette gjør brukerne trøttere om morgenen. Lyset fra LED-lamper er det de kaller blått. Det er dette lyset vi finner i mobilen, nettbrettet, flatskjermen og datamaskinen. Dette lyset har samme blå bølgelengde som dagslyset. Det betyr at kroppen oppfatter at det er dag når vi bruker skjermene, og dette er med på å gjøre oss våkne. Biørnstad skriver videre at søvnhormonet melatonin økes normalt når det blir kveld og mørkere, problemet blir da at de blå bølgelengdene fra skjermlyset hindrer produksjonen av søvnhormonet. Kroppen lures til å tro at det er dag, og man kjenner ikke at man blir trøtt.

I artikkelen til Biørnstad på forskning.no vises det til den amerikanske forskeren Van Gelder som har funnet frem til disse resultatene. Han mener at dette kan få følger for teknologiutvikling, og at resultater som dette kan påvirke retningslinjer for hvilken bølgelengde lys fra LCD-skjermer skal ha i fremtiden. Det er forståelig at ulike typer kommunikasjon via nettet kan holde oss våkne fordi de emosjonelt og sosialt «forstyrrer» nattesøvnen vår. Men at det blå lyset fra de digitale skjermene faktisk har en fysisk innvirkning på vår biologi, er en viktig nyansering og presisering.

Vi har en stor utfordring når vi vet at antall timer søvn går ned hos mange ungdommer, mens mengden aktiviteter og krav til prestasjoner øker jo høyere man kommer opp i utdanningsløpet. Kravet og behovet om å være tilgjengelig og å følge med på sosiale medier tar en stor del av oppmerksomheten til mange unge i dag.

Hvordan påvirker søvmangel konsentrasjon og fagvansker?

Lisbeth Iglum Rønhovde skriver i boken «... og noen går det trill rundt for» at søvmangel gir elevene store utfordringer kognitivt. Hjernen yter ikke slik som den skal, og elevene kan ikke prestere det de i utgangspunktet har forutsetninger for. Hun skriver:

Et av områdene som blir svekket er frontallappen som blant annet er sentral for å holde fokus og oppmerksomhet over tid. – elevene blir mindre mentalt utholdende, lettere avledbare, mindre nøyaktige og effektive i skolearbeidet. (Rønhovde, 2010, s. 85).

Rønhovde påpeker videre at dette har uheldige konsekvenser for selve innlæringen. Elevene vil ha problemer med å huske det de nettopp har lært, de har vansker med å konsentrere seg, og de har vanskelig for å tenke nye og kreative løsninger på problemstillinger de skal ta stilling til. De «sitter fast» i løsninger og tanker som ikke fungerer. Disse symptomene som beskrives i Rønhovdes bok, er situasjoner jeg kjenner igjen hos flere av mine elever. Vi har fokus på tilpasset opplæring i all vår undervisning, og de som ikke når måloppnåelsen i faget, kan vi hjelpe med spesialundervisning. Så tenker jeg: er dette fagvansker eleven/hjemmet kunne løst selv, rett og slett ved å få nok søvn?

I dette arbeidet er det mange faktorer som spiller inn, og det er vanskelig å identifisere hva som er hva. Men vi må ta på alvor at søvmangel fører til at hjernen ikke fungerer som den skal, og at det er klare indikasjoner på at lite søvn kan skape konsentrasjonsvansker, som over tid gir fagvansker, men også sosiale vansker.

Kan hjelpen da være at de burde få sove en time på skolen – eller kan de med høyt fravær begynne senere på dagen?

Hva med søvn, fravær og fagvansker?

Sammenhengen mellom søvn og fravær er påvist i en undersøkelse foretatt av Regionalt kunnskapssenter for barn og unge (RKBU), Uni Research Helse og Nasjonalt folkehelseinstitutt. Studien omfatter mer enn 8300 ungdommer i Hordaland som har svart på spørsmål om søvn og psykisk helse. Svarene er etterpå sett på i sammenheng med skolens fraværsoversikt.

... søvnmangel og sønnvansker er et økende problem.

Det er påvist en sammenheng mellom depressive symptomer, sønnvansker og skolefravær hos ungdom, men de depressive tendensene er ikke den eneste faktoren som påvirker sønnen negativt, sier Hysing. (Hysing mfl., 2013)

En ny forskningsrapport fra Universitetet i Stavanger som kom i 2014, peker på at det er mye unødvendig fravær i skolen, eller rettere sagt fravær som skyldes diffuse plager som vondt i magen og trøtthet. Disse fraværsgrunnene viser seg å være årsak til dobbelt så mye fravær som sykdom. Dette ble belyst i en artikkel fra Universitetet i Stavanger der de har tatt utgangspunkt i denne rapporten. Stipendiat Trude Havik ved Læringsmiljøseneteret ved UiS har skrevet artikkelen sammen med professor Edvin Bru og professor Sigrun Ertesvåg (2014). De er bekymret for at unødvendig fravær kan skape problemer både for elevene det gjelder og samfunnet, dette fordi diffuse helseplager blir en økende grunn til fravær også i arbeidslivet.

De påpeker også at denne type fravær igjen gir fagvansker. Dette er en stor utfordring for den enkelte elev som mister sin mulighet til en ønsket utdanning og senere yrke.

I forskningsrapporten fra UiS kom de også fram til at de så sammenhenger mellom fravær og behov for ekstra skolefaglig hjelp. Det var en tendens til at studenter som rapporterte om spesialpedagogiske behov, også rapporterte om flere grunner for skulking. Jenter rapporterte om mer skolevegring (Reilstad, 2014).

Hva så?

Vi står overfor en utfordring i norsk skole som skyldes at elevene våre ikke får nok sønn. En viktig årsak til insomni er digital skjermbruk på kvelden og natta. Dette hindrer sønnhormonet melatonin i å virke som det skal i kroppen. Elevene som lider av sønnmangel, har ikke forutsetning for å kunne tilegne seg og jobbe med fagstoff på skolen slik det er tenkt. Mange er så trøtte at de ikke orker å komme på skolen og får et stort fravær. Dette er ofte et sammensatt problem for den enkelte elev, og hvilken rekkefølge de ulike faktorene oppstår i, varierer. Men det vi kan merke oss, og som er et helt konkret og fysisk bevisbart funn, det er at digital skjermbruk før man skal legge seg og i løpet av natta er negativt med hensyn til en god natts sønn.

Så blir den store utfordringen: hvem tar tak i dette? Dette må løftes opp som et viktig område innenfor skole-hjem-samarbeid. Skolen må oppfordre til god sønnhygiene hos elevene, samt at i alle kartleggingssamtaler med elever, må sønn og rutiner rundt sønn være et helt sentralt spørsmål. For den enkelte elev og for skolen som helhet, vil bevissthet rundt dette være ressursbesparende og frigjørende.

REFERANSER

- BIØRNSTAD, L.** (2015) Lyset fra skjermen forstyrrer sønn og gjør deg trøtt om morgenen. Mer bevis for at man bør holde seg unna skjermer før man legger seg. *Forskning.no*. Hentet fra: <http://forskning.no/2015/01/lyset-fra-nettbrett-forstyrrer-sovnrutinen-og-gjor-oss-mer-morgenslove>
- BJØRVATN, B., SIVERTSEN, B., ØYANE, N., NORDHUS, I.H. & PALLESEN, S.** (2009). *Insomni. Tidsskrift for den norske legeforening*. Hentet fra: <http://tidsskriftet.no/article/1889909>
- CAIN, N. & GRADISAR, M.** (2010). *Electronic media use and sleep in school-aged children and adolescents: A review*. Hentet fra <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/20673649>
- FOLKEHELSERAPPORTEN** (2014). Hentet fra: http://www.fhi.no/eway/default.aspx?pid=239&trg=Content_7242&Main_6157=7239:0:25,8904&MainContent_7239=7242:0:25,8906&Content_7242=7244:110554:0:7243:18::0:0
- FOSSUM, I.N., NORDNES, L.T., STOREMARK, S.S., BJØRVATN, B. & PALLESEN S.** (2014). *The association between use of electronic media in bed before going to sleep and insomnia symptoms, daytime sleepiness, morningness, and chronotype*. Hentet fra <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/24156294>
- HAVIK, T. BRU, E. & ERTESVÅG S.K.** (2014). Assessing reasons for school non-attendance. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Online 5. juni 2014
- HYSING, M., PALLESEN, S., STORMARK, K.M., LUNDERVOLD, A.J. & SIVERTSEN, B.** (2013). *Sleep patterns and insomnia among adolescents: a population-based study*. Hentet fra <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23611716>
- REILSTAD, K.** (2014). Mye unødvendig fravær fra skolen. En artikkel fra Universitetet i Stavanger. *Forskning.no*. Hentet fra: <http://forskning.no/barn-og-ungdom-skole-og-utdanning/2014/06/mye-unodvendig-fravaer-fra-skolen>
- RØNHØVDE, L.I.** (2010) ... Og noen går det trill rundt for! Om hjernen, tenåringer og pedagogisk praksis. Oslo: Gyldendal forlag.

Smertens rop – jenter som bitches og gutter som slår

Denne artikkelen handler om mobbing i skolen og hvilke elever som er involvert i dette. Den tar for seg forebyggende arbeid mot mobbing og ulike tiltak og antimobbeprogrammer som kan iverksettes i skole og hjem. Tiltakene har til hensikt å bedre skolehverdagen for alle barn og især de barna som står i fare for å bli mobbeofre eller mobbere.



Wenche H. Dybvik studerer spesialpedagogikk ved Bergen lærerhøgskole.

Det er nulltoleranse for mobbing i skolen. På tross av dette er mobbing likevel et alvorlig samfunnsproblem. Ifølge Dan Olweus sine undersøkelser viser det seg at 17 prosent av norske skolebarn er involvert i mobbing. Rundt 110.000 skolebarn forlater hjemmene sine og utsettes daglig for mobbing. Barna vegrer seg for å gå på skolen og utvikler psykiske plager.

Fenomenet mobbing kan defineres som aggressiv atferd eller en intensjon om å skade eller opprøre. Det inntrer over en lengre tidsperiode i et interpersonlig forhold karakterisert av skjev maktbalanse (Vatn, Bjertness, & Lien, 2007). Mobbing har utvilsomt alltid eksistert, men hva er mobbing? Olweus (1994) definerer mobbing eller plaging på følgende måte:

«En person er mobbet eller plaget når han eller hun, gjentatte ganger og over en viss tid, blir utsatt for negative handlinger fra en eller flere andre personer».

Professor og leder for Senter for atferdsforskning i Stavanger, Erling Roland, hevder at mobberen ønsker å kjenne på makt overfor mobbeofferet. Maktfølelse er noe som oppleves som positivt, og makthaveren opplever seg selv som sterk og med kontroll (Roland, 2007). Henning Herrestad, styreleder i Landsforeningen for etterlatte ved selvmord (LEVE), mener at mobbing, i likhet med vold i nære relasjoner, er med på å bryte ned individet. Skadevirkningene er mange og kan i siste instans føre til selvmord (nrk.no, 2014).

Frem til 1990-tallet har forskning om mobbing vært begrenset til Norden. Stavanger avholdt sommeren 1987 den første internasjonale konferansen om mobbing. Som arrangør sto Europarådet. Gjennombruddet og forståelsen for begrepet mobbing kom først i 1970-årene. Skolelegen Peter Paul Heinemann studerte elever i skolegården systematisk og så hvordan noen ble plaget. Disse omtalte han senere som «hakkekyllingene» (Roland, 2007).

I år 2000 får Stortinget gjennomslag fra regjeringen om å fremme et lovfestet forslag til arbeidsmiljøbestemmelse for elever i den norske skole. Barneombudet involveres også etter hvert, og det opprettes nasjonale tiltak, et manifest mot mobbing. Det er med dette at programmer

Sosiale medier bidrar til at det blir lettere å henge ut og latterliggjøre andre.

mot mobbing i grunnskolen starter for fullt. For mange er de mest kjente *Olweus-programmet* og *Zero-programmet*.

Et nytt kapittel i opplæringsloven som omhandler det fysiske og psykososiale skolemiljøet blir dermed det store gjennombruddet for *Olweus-* og *Zero-programmene* (Sandsleth, 2007). Prinsippene i de ulike programmene går ut på å skape et varmt og trygt skolemiljø med faste grenser som gir konsekvenser ved uønsket atferd. De voksne både i skole og hjem skal være gode rollemodeller og fungere som autoriteter, og de skal sanksjonere dersom en elev bryter de etablerte reglene (Befring, Frønes, & Sørli, 2010).

Mobbing i skolen

Ifølge Anne Freuchen (nrk.no, 2014), forsker ved Sørlandet Sykehus, var det før mer vanlig å bli mobbet på vei til og fra skolen. Nå kan barn bli mobbet døgnet rundt også på andre arenaer enn skolen ved hjelp av mobiltelefoner og sosiale medier. Hvem som helst kan dermed bli utsatt for mobbing når som helst. Mobbingen rammer ofte de sårbare barna, men kan også gjerne ramme de pene, flinke som utmerker seg positivt på skolen eller på andre arenaer som for eksempel idrett (Roland & Haavet, 2007). Mesteparten av mobbingen blant elever i skolen foregår likevel i pauser, når eleven oppholder seg i skolegården, i korridorer eller i klasserom.

Forskning peker for øvrig på at det er flere gutter enn jenter som mobber og at det er flere gutter enn jenter som utsettes for mobbing (Roland, 2007).

Jentene som «bitcher» og er mobbere i skolen, har en egen evne til å være manipulerende, himle med øynene, baksnakke, sende stygge blikk, drive med ryktemakeri og være aktive brukere av Facebook (Skotheim & Vågsland, 2008). Ofte ser en ikke denne noe usynlige formen for mobbing, og den betegnes gjerne som indirekte og mer subtil mobbing (Olweus, 1994). Dette gjelder også ute-stengning og det å ikke bli inkludert i vennegjengen.

SMS og nettmobbing blir også en del av den indirekte mobbingen hvor personlig informasjon legges ut på nett og hvor bilder blir spredd mot mobbeofferets ønske og viten. Sosiale medier bidrar til at det blir lettere å henge ut og latterliggjøre andre fordi dette har blitt et digitalt møtested for de aller fleste. Ifølge Freuchen (nrk.no, 2014) er det sann-

synlig at terskelen for å mobbe senkes ved mobbing via sosiale medier, fordi mobberen slipper å møte mobbeofferet ansikt til ansikt. Gutter som mobber bruker gjerne fysisk vold, og mobbingen blir derfor mer synlig. Denne formen for mobbing omtales gjerne som direkte mobbing. Angrepet foregår da gjerne med trusler, slag og spark eller hånende skjellsord (Skotheim & Vågsland, 2008).

Hvem er mobberen

Willy-Tore Mørch (dagbladet.no, 2012), spesialist i barnepsykologi ved Universitetet i Tromsø, sier i et intervju med Dagbladet at mobberollen ofte går i arv. De «ekte mobberne» har gjerne hatt foreldre som selv var mobbere som barn. Likevel er det den sosiale arven barna har med seg, som vil ha størst betydning. I mange tilfeller arver barna både foreldrenes personlighet og deres personlighetsproblemer. Mørchs forskning viser at det er en sammenheng mellom negative hjemmeforhold og tendensen til å mobbe. Mobberne vokser gjerne opp i hjem som er preget av følelsesmessig kulde og vonde ord. De mangler positive og gode opplevelser med de voksne og opplever mangel på grensesetting og gode voksne rollemodeller. Disse negative faktorene kan vise seg å ha betydning for om barnet blir en mobber, men dette gjelder ikke alle. Det hevdes i tillegg at barnehager og skoler med dårlig kvalitet og svak ledelse i gruppen eller klassen kan gi grunnlag for mobbing (Roland, 2007).

Det vil alltid være en genetisk komponent knyttet til atferden hos barnet. Årsakene til mobbing er imidlertid mangfoldige og varierer fra person til person. Mangel på empati hos mobberen kan også være en faktor. I dag beskrives gjerne mobberen som en kynisk, manipulerende person som leter etter svake punkter hos offeret i den hensikt å få en personlig gevinst. Denne kan gjerne være penger eller makt (Roland, 2007).

En aktiv mobber kjennetegnes ofte av en trang til å dominere og undertrykke andre medelever. Mobberne ønsker å få gjennomslag for sin vilje gjennom makt og trusler. Utad virker mobberne tøffe og viser lite medfølelse for sine mobbeofre. De har også vanskelig for å forstå og følge regler, er ofte aggressive mot lærere, voksne og foreldre og er flinke til å komme seg vekk fra vanskelige situ-

asjoner for å skjule sin negative atferd overfor andre (nrk.no, 2014). Olweus' forskning (Solberg, 2015) viser til at det generelt er gutter som innehar en mer positiv innstilling til vold og voldsbruk enn gjennomsnittet. Olweus hevder at for lite kjærlighet og omsorg og for mye frihet under oppveksten bidrar til utvikling av et aggressivt reaksjonsmønster. En annen faktor som har vist seg å høyne barnets aggresjonsnivå er foreldrenes bruk av fysisk avstraffelse som juling. Som kjent: «vold avler vold». Mobberen har også økt risiko for å starte med rus, lovbrudd eller bli dømt for kriminelle handlinger senere i livet (Solberg, 2015).

Utviklingspsykologen Bronfenbrenner viser gjennom sin utviklingsøkologiske modell hvordan samspillet mellom individet og omgivelsene påvirker hverandre (Bronfenbrenner 1986 i Kvello, 2012). Bronfenbrenner utviklet en teori om hvordan ulike systemer kan ses i forhold til hverandre. Han kalte systemene for mikro-, meso-, ekso- og makronivået, og det var særlig samspillet mellom disse han var opptatt av. Studien hans har vist at særlig mikro- og mesonivåene har stor betydning når det gjelder konsekvensene av mobbing. Mikrosystemet kan være omgivelser som hjem, skole, lekeplass og fritidsaktiviteter. Familien, klassen, skolen og det sosiale samspill som foregår innad og på tvers av disse sosiale arenaene, blir derfor viktig.

Kjennetegn ved mobbeofre

Mobbeofre har ofte et dårlig selvilde. De føler seg ensomme og forlatte i skolen og har gjerne ingen venner å være sammen med. Barn som mobbes, kan ofte si de har vondt i hodet eller ryggen, og vegrer seg for å gå på skolen. Andre kjennetegn er depresjon, nervøsitet og søvnproblemer. Dette er med på å gjøre mobbeofre usikre på seg selv og føle seg mislykkede. Når mobbeofre møter det samme synet på seg selv hver dag i møte med mobberne, vil deres dårlige selvilde forsterkes. Selvildet brytes ytterligere ned hos offeret, og barnet tror at mobberen har rett. Den onde sirkelen er dermed satt i gang for alvor, og plagingen blir derfor også lettere å fortsette med for mobberen (Høiby, 2002).

Varselsignaler foreldre må være oppmerksom, på er at barnet kommer hjem med ødelagte klær, har mistet ting,

eller at de har blåmerker, skader og kutt uten å kunne forklare hvordan disse har oppstått. Hvis barnet ofte har dårlig appetitt og gråter mye, er det grunn til bekymring. Man bør også være på vakt hvis skolearbeid som lekser plutselig blir dårligere utført eller om barnet får lavere karakterer (Olweus, 1994).

Det er ikke uvanlig at ofrene velger å tie om mobbingen i skole og hjem. Ofrene er redde for ikke å bli trodd på, er gjerne skamfulle og vil derfor skjule mobbingen. Noen tror også at mobbingen blir verre hvis de forteller andre om den, og de frykter at dette kan gi negative konsekvenser som hevn og mer mobbing (Roland & Haavet, 2007).

Sårene som aldri gror

Ikke overraskende utvikler mange barn som har blitt utsatt for mobbing i skolen psykiske lidelser (Befring, Frønes, & Sørli, 2010). Vitenskapelige studier blant foreldre, ansatte i skolen og helsepersonell viser at mobbing kan settes i sammenheng med psykososiale problemer og somatiske helseplager. Depresjoner og sosial angst i voksenlivet forekommer også (Vatn, Bjertness, & Lien, 2007).

Analysen og studier av langtidsutviklingen hos mobbeofre og mobbere viser at den samfunnsøkonomiske prislappen er svært høy. Det er dokumentert statistikk som viser at både mobbeofre og den som mobber, blir overforbrukere av samfunnets sosial- og helsetjenester. Sykemeldinger, arbeidsløshet og tidlig uførhet er eksempler på utgifter samfunnet belastes med når mennesker sliter med sin psykiske og fysiske helse etter mobbing. Ifølge de svenske økonomene Ingvar Nilsson og Anders Wadeskog viser analysen at samfunnet vil kunne spare 12 millioner kroner per individ ved å forebygge et slikt «marginalisert liv». Tapte skatteinntekter kommer i tillegg. Olweus (2013) hevder i sin artikkel i Tidsskrift for Norsk Psykologforening at politikere og andre byråkrater skal være klar over hvor mye samfunnet rent økonomisk kan vinne på å bruke metoder som gjennom forskning har vist resultater.

Undersøkelser om mobbing viser også at det er store forskjeller i den psykiske helsen til barna som sa ifra om at de ble mobbet versus de som holdt mobbingen skjult. De barna som sa ifra om mobbingen, hadde mindre psykiske plager senere i livet sitt. Flere av mobbeofrene som klarte

Det er ikke uvanlig at ofrene velger å tie om mobbingen i skole og hjem.

seg mindre bra, hadde tøffe familieforhold og svært dårlige voksenrollemodeller gjennom store deler av barndommen sin (Roland & Haavet, 2007).

Kampen mot mobbing

Oppmerksomheten rundt mobbing i norske skoler har fått regjeringen og Kunnskapsdepartementet til å sette tiltak mot mobbing på dagsordenen. Djupedal-utvalget ble i den forbindelse oppnevnt med fylkesmannen i Aust-Agder, Øystein Djupedal, som leder. De leverte inn en offentlig utredning (NOU) før påske i år. Utvalgets mandat var å se på hva som skal til for å bedre det psykososiale miljøet og forebygge mobbing i skolen (Lillejord, 2014). Kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen mener bl.a. det er uakseptabelt hvis mobbeofre ikke blir hørt av skoleledelsen. Det hevdes også at skolene ikke har gode nok tiltak og at systemene deres svikter. Isaksen peker på at det juridiske grunnlaget og elevens rettigheter må styrkes når det gjelder mobbing. Hver skole burde ha spesifikke tiltak, og det burde foretas en gjennomgang av skolens systemer og arbeidsverktøy mot mobbing. Fokus på ansvar og rollefordeling skal ha høy prioritet. På lik linje med når brannalarmen går, skal alle vite i hovedsak hva som burde gjøres og hvem som har ansvaret. I 2014 var det totalt 605 foreldre som tok kontakt med Foreldreutvalget for grunnopplæring (FUG) i mobbesaker.

Sanksjoner mot mobbingen

Forebyggende arbeid mot mobbing må rettes mot hele skolen. Elevene må ha et psykososialt miljø der de vernes mot mobbing, vold, diskriminering og rasisme. Skolen er pliktig til å bygge relasjoner og skape gode normer i elevgruppen, jf. § 9a opplæringsloven. Utdanningsdirektoratet (2010) tydeliggjør lovparagrafen ved å understreke at det er den voksnes plikt å gripe inn når mobbing oppstår. Retten til et godt psykososialt miljø skal stå i fokus.

Barna skal rustes opp til å bli gode mennesker med sosial kompetanse slik at de kan omgås hverandre på en god måte. Det er de voksne og skolen som har ansvar for at mobbing ikke skal foregå. Ifølge opplæringsloven § 9a kan skole og skoleeier straffes ved overtredelser med hensyn til dette, i verste fall med fengselsstraff (Sandsleth, 2007).

Kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen vurderer også å innføre strengere sanksjoner mot kommuner som ikke følger opp mobbeofre (Lillejord, 2014).

Forebyggende tiltak mot mobbing

Mobbing må slås hardt ned på i skolen. Det må arbeides målrettet i både skole og hjem for å bekjempe mobbing. Forebyggende arbeid og tidlig innsats må være et viktig fokus i skolen jf. St.meld. 16 (2006–2007). Kompetansebygging kan være hovednøkkelen i arbeid med å hjelpe og støtte barn som viser utfordrende atferd. Forskning har vist at nasjonale programmer mot mobbing som Olweus og Zero kan ha en positiv effekt. Skolen kan med sine prinsipper og framgangsmåter bygge gode relasjoner, rutiner og sette normer i elevgruppen (Roland, 2007). Olweus' undersøkelser viser at problemene med mobbing er blitt redusert, og den antisosiale atferden hos elever som bedriver hærverk, tyveri og skulker, har en nedgang. Klassens sosiale klima og elevenes trivsel i skolen viser også en klar bedring (Sandsleth, 2007).

Skolene må bli flinkere til å trekke inn foreldre. Foreldre og voksne omsorgspersoner blir nemlig de viktigste rollemodellene. Disse voksne er den største påvirkningskraften barna har rundt seg. God dialog mellom skoler og politi kan også være med på å trygge barn i skolen.

Erlend Moen (2014), lektor ved allmennlærerutdanningen og medlem av Djupedal-utvalget, hevder at mobbingen kan stanses i skolen. Hvis man har nok fagfolk i skolen med høy kompetanse, vet disse hvor grensene bør gå og vil bidra til å stanse mobbing i norsk skole. Ved å ta tak i mobbingen tidlig og finne ut hva som foregår, mener Moen at en beskytter barn og unge mot mobbing i skolen.

Mobbing er noe av det mest alvorlige og traumatiserende et barn kan utsettes for. Observasjon som metode kan ha effekt i arbeidet for å avdekke mobbing. Har mobbingen blitt endelig bekreftet, bør en gå grundig til verks. Et godt tverrfaglig samarbeid som planlegger og arbeider systematisk, kan gi resultater. Strakstiltak og bruk av ressurser utenfra kan gi både mobber og mobbeofre god helsehjelp.

Det finnes flere tiltak som kan gi gode resultater når det gjelder forebygging mot mobbing. Senter for atferdsforskning ved Universitetet i Stavanger står nasjonalt ansvarlig

for prosjektet Connect Oslo. I dette prosjektet blir uønsket atferd raskt sanksjonert, og det blir så en stram oppfølging hvor det vektlegges regelfølgning, tydelighet og disiplin. Det brukes tydelige rammer som er strukturerte, og undervisningen av elevene skal være forutsigbar. Banneord aksepteres ikke. Prosjektet viser seg å ha lyktes ved enkelte skoler som aktivt har benyttet seg av denne type oppfølging (Sandsleth, 2007).

Flere skoler har også tatt i bruk den svenske Østerholmsmodellen. Som ledd i forebyggende arbeid mot mobbing brukes denne modellen som et arbeidsverktøy. Modellen bygger på at den voksne umiddelbart skal gripe inn ved all form for uønsket atferd. Den voksne skal vise seg som et godt forbilde, bry seg og være positiv mot elevene. Et mobbingsteam er også opprettet hvor miljøterapeut og sosiallærer får en aktiv rolle. Regelmessige møter med drøftinger og samtaler med elevene skal prioriteres. Noen elever i klassen skal fungere som elevstøtter. Tiltaket skal bidra til at man tar spesielt ansvar for å observere og melde ifra hvis man oppdager uheldige forhold i skolemiljøet. Det hevdes at ved bruk av Østerholmsmodellen senkes mobbingen med mer enn 80 prosent (Sandsleth, 2007).

Olweus hevder at bevissthet og engasjement fra skolen sin side er en forutsetning for å kunne realisere tiltaksprogram på individnivå og systemnivå (klassen og skolen). Gjennom spørreundersøkelser til alle elevene i klassen kan en få en viss oversikt over mobbephenomenet. Formålet blir å kartlegge alle elevene i klassen: hvem mobbes og hvem mobber? Spørreundersøkelsen kan forhåpentligvis være med på å utvikle og skape gode holdninger hos elevene for å redusere den eventuelle mobbingen. Sett fra individnivå blir hensikten mer å forandre hver enkelt elev og stimulere til positive holdninger rundt anti-mobbing. Ved mistanke om mobbing vil det bli satt søkelys på både mobber og mobbeoffer. Samtaler mellom mobbere, mobbeoffer og begge parter foreldre kan i noen tilfeller synes hensiktsmessige og preventive.

Tydelige voksne ute i friminuttene viser seg å være til stor nytte for elevene. Da kan de voksne raskt gripe inn i episoder som involverer negativ atferd. Med forholdsvis høy lærertetthet ute i friminuttene rapporteres det om mindre mobbing og mer trygghet i skolegården. Et effektivt

inspeksjonssystem som fungerer som det skal, kan være med på å øke tryggheten hos eleven og bidra til dokumentasjon om hva som foregår i utemiljøet på skolen. Det at skolen skaper og har et velutrustet og attraktivt utemiljø som inviterer til aktiviteter, viser seg også å være en positiv faktor. Det hevdes at flere elever sannsynligvis mobber når de selv har det kjedelig, og mobbingen kan dermed avta hvis skoleplassen er mer trivelig, organisert og innbyr til ulike positive aktiviteter (Olweus, 1994).

Hvordan kan foreldre forebygge mobbing?

Ifølge Olweus vil mye kjærlighet og engasjement fra oppdragerens side, klare grenser for hva som er tillatt og ikke-tillatt oppførsel, samt det å anvende ikke-fysiske oppdragsmetoder, skape harmoniske og selvstendige barn. En slik måte å oppdra barna på kan altså i stor grad bidra til at barna ikke blir mobbere.

Det aller viktigste å gjøre for foreldrene til barn som faktisk blir utsatt for mobbing, er å forsøke å forstå og støtte barnet på alle måter. Arenaer som barnehage, skole, hjem og om nødvendig andre ressurser som helsesøster, lege, PP-tjenesten, Statens utdanningskontor, advokat-hjelp, politi mfl. er arenaer som kan være med på å sette i gang oppnøstingen rundt mobbingen. Strakstiltak skal iverksettes og det skal tilstrebes å komme fram til gode løsninger for å få slutt på mobbingen.

Foreldre må også være klar over at det faktisk kan være nettopp deres barn som mobber andre barn. Roland poengterer at det må lyttes til barnet som mobber på en konstruktiv måte og gjøre det helt klart at mobbing ikke aksepteres uansett hva som måtte være årsakene. Foreldresamarbeid mellom skole og hjem kan vise seg å være forebyggende mot mobbing i skolen. Foreldrenes samarbeid seg imellom og forhold til hverandre kan også virke støttende for barnet som blir mobbet. Tilstedeværelse og det å vise vennskap, omsorg og nærhet skaper trygghet rundt barnet (Roland & Haavet, 2007).

Veien videre

Mobbing i den norske skolen er et alvorlig problem. Barn sliter både med sin fysiske og psykiske helse og får ikke fullført skolegangen sin fordi de har blitt et offer

Mobbing er noe av det mest alvorlige og traumatiserende et barn kan utsettes for.

for mobbing. Ingen skolebarn skal være redd for å gå på skolen. Det er en grunnleggende menneskerettighet å ikke bli utsatt for mobbing. Skole og foreldre må ta mobbing mer på alvor, og det må være nulltoleranse for mobbing i skolen. Skolene skal stå ansvarlige og være pliktige til å tilby alle elever et godt og utviklende psykososialt miljø uten mobbing.

Studier har vist at barn som er blitt utsatt for mobbing, får stemningslidelser som angst og depresjon. Dette er et stort helseproblem som det bør fokuseres mer på. Bredere kompetanse hos lærere, tydelige rammer og et varmt og inkluderende miljø i klassen, kan motvirke utvikling av problematferd og mobbing i skolen. Utallige antimobbe-programmer og tiltak har blitt iverksatt i den norske skolen, men mobbingen er vanskelig å få en ende på. Som kong Harald sa i sin nyttårstale: «Du har andre sider i deg som du kan bruke til noe godt. Og til dere som opplever mobbing: snakk med noen, hold fast ved den du innerst inne vet at du er!». Spørsmålet er hvordan den enkelte velger å tolke dette budskapet. En må ha troen på at fellesskapet sammen kan stanse mobbingen og raskapen som foregår i den norske skolen – men veien videre kan bli lang og vond.



REFERANSER

- BEFRING, E., FRØNES, I., & SØRLIE, M.-A.** (Red.) (2010). *Sårbare unge. Nye perspektiver og tilnærminger*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- DAGBLADET.NO** (2012). Intervju med Willy Tore Mørch, fra 26. august 2012. *Mor og far avgjør om du blir en mobber. Mobbing kan gå i arv*. Hentet 25. nov. 2014 fra http://www.dagbladet.no/2012/08/26/tema/sta_sammen/mobbekampanje/eksperter/arv/2312079/
- HØIBY, H.** (2002). *Mobbing kan stoppes!* Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET** (2013). Regjeringen Stoltenberg II. *Regjeringen.no*. Hentet 21.01. 2015 fra <https://www.regjeringen.no/nb/aktuelt/nytt-utvalg-skol-sepa-virkemidler-mot-m/id733394/>
- KVELLO, Ø.** (2012). *Oppvekstmiljø og sosialisering*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- LILLEJORD, S.** (2014). Å forhindre mobbing er et lederansvar. *Bedre Skole nr. 4*.

- MOEN, E.** (2014). *Lektor Moens blogg* fra 3. nov. 2014. Hentet 22. januar, 2015 fra <http://erlendmo.blogspot.no/2014/03/tips-mot-mobbing.html>
- NRK.NO** (2014). Artikkel av journalist Vibeke Helljesen. *Før ble barn mobbet til og fra skolen, nå blir de mobbet døgnet rundt*. Intervju med Henning Herrestad og Anne Freuchen. http://www.nrk.no/norge/_for-ble-barn-mobbet-til-og-fra-skolen_-na-bli-de-mobbet-dognet-rundt-1.12035701
- OLWEUS, D.** (1994). *Mobbing i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- OLWEUS, D.** (2013). Utenforskapets pris. Hva gjør det med barn å bli holdt utenfor fellesskapet med andre barn? Hvilken pris betaler barnet, og hva koster mobbingen oss som samfunn? *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 50(7), s. 688–702
- ROLAND, E.** (2007). *Mobbingens psykologi: Hva kan skolen gjøre?* Oslo: Universitetsforlaget
- ROLAND, E. & HAAVET, O.R.** (2007). Mobbing av barn og unge (Professor Erling Roland og lege Ole Rikard Haavet intervjuet av Gudrun Vinsrygg). *SinnetsHelse.no*. Hentet 25. nov., 2014 fra: <http://www.sinnetshelse.no/artikler/mobbing.htm>
- SANDSLETH, G.** (2007). *Mobbing: Forstå, bekjempe og forebygge*. Oslo: Gyldendal Norsk Forelag.
- SKOTHEIM, L. & VÅGSLAND, A.H.** (2008). *BITCHING: En bok om jenter og mobbing*. Valdres: Imprintforlaget.
- SOLBERG, M.E.** (2015). *Barn og unge som mobber i skolen*. Forelesning ved Høgskolen i Bergen 13. januar 2015
- ST.MELD. NR. 16** (2006–2007) ... og ingen sto igjen – Tidlig innsats for livslang læring. Kunnskapsdepartementet.
- UTDANNINGSDIREKTORATET.** (2010). – *Retten til et godt psykososialt miljø etter opplæringsloven kapittel 9a*. Oslo: Udir-2-2010.
- VATN, A.S., BJERTNESS, E. & LIEN, L.** (2007). Mobbing og helseplager hos barn og ungdom. *Tidsskrift for Den norske legeforening*, 127(15), s. 1941–1944.

Kartlegging av kunnskap om sosial angst i skolen

Denne artikkelen bygger på en spørreundersøkelse gjennomført på flere barneskoler, som del av studiet spesialpedagogikk ved Høgskolen i Sogn og Fjordane. Den handler om sosial angst vist som utagerende og/eller innagerende atferd og i hvilken grad barneskolelærere har kunnskap om dette temaet.

Av Irene Snorheim, Silje Resaland, Kari Anne Granli og Kirsten Flaten

Sosial angst er et viktig tema å belyse fordi det er vanskelig å oppdage elever som sliter med dette. En hører mye om de utagerende elevene, men ikke like mye om de innagerende. De utagerende får hjelp, de innagerende blir «glemt» fordi de ikke gjør så mye ut av seg. Det er derfor viktig at en har den rette kompetansen/kunnskapen for å kunne se og jobbe med sosial angst.

Sosial fobi eller sosial angstlidelse er en vedvarende frykt for sosiale situasjoner der folk føler seg utsatt for gransking av andre og frykter at deres egen atferd vil føre til ydmykelse eller forlegenhet (American Psychiatric Association, 1994). Hvis sosial angst ikke blir oppdaget, kan det få alvorlige konsekvenser for voksenlivet (Olsen & Traavik, 2010).

Denne typen angst oppstår sammen med andre mennesker og fører til bekymring og at eleven helst vil trekke seg vekk fra den sosiale situasjonen som utløser ubehaget. Elever med sosial angst blir ofte oversett og/eller de får mindre oppmerksomhet av lærere i et klasserom sammenlignet med elever med utfordrende atferd. Det kan komme av at de fleste av disse elevene sjelden eller aldri uroer resten av klassen eller læreren i undervisningen (Rygvdal & Ogden, 2011).

Den sosiale angsten kan bidra til å gjøre hverdagen pro-

blematisk hvis barnet f.eks. nekter å gå på skolen eller å delta på fritidsaktiviteter på bakgrunn av redsel for å måtte snakke i større forsamlinger eller grupper. Barnet kan være redd for å gjøre eller si noe som kan føre til at de andre ler av vedkommende og/eller at barnet tror det ikke vil takle den kommende situasjonen og er redd for å bli lei seg (Willetts & Creswell, 2010; Berg, 2007).

Skolevegring kan således være en følgevanske av sosial angst (Olsen & Traavik, 2010). Dette kan føre til faglige hull, men det alvorligste vil være at barnet isolerer seg fullstendig fra det sosiale som foregår utenfor sitt eget hjem og utvikler psykiske problemer som mer angst, depresjoner og et lavt selvbilde (Willetts & Creswell, 2010; Olsen & Traavik, 2010). Mye tyder på at stort fravær fra skole har en sterk sammenheng med fravær i arbeidslivet (Olsen & Traavik, 2010). Hvis de utvikler sosial hjelpeløshet som personlig stil, vil disse elevene få store problemer med livets krav om deltaking i samfunnet og samarbeid og kommunikasjon med andre (Befring & Duesund, 2014).

Ikke bare rolige elever

Angst og aggresjon er to tilstander som mange ikke kobler sammen, siden angst oftest blir relatert til stillhet, engstelse og bekymring (Kashdan & McKnight, 2010).

Johansen (2009) har imidlertid gjennom sin doktorgradsstudie funnet at elever kan skjule sin angst og sårbarhet gjennom reaktiv aggresjon. Når eleven føler seg engstelig, reagerer han/hun med aggresjon som forsvar (Olsen & Traavik, 2010). På det viset kan omgivelsene misforstå hva som egentlig er galt fordi eleven bruker aggresjon for å kamuflere det egentlige problemet, som er sosial angst og sårbarhet. Noen med sosial angst ser det som en løsning å være aggressive og avvise andre på den måten (Kashdan & McKnight, 2010).

Vår undersøkelse

Ved å intervju lærere på ulike barneskoler i området ønsket gruppen å kartlegge hvilken kunnskap skolen har om sosial angst. I arbeidet med å kartlegge det ringte vi til seks rektorer i Indre Sogn. Vi spurte om det var mulig å få intervjuet et par lærere ved deres skole angående tema. Vi fikk positive tilbakemeldinger fra fire av skolene. Det ble derfor til slutt fire lærere som er våre informanter. Barneskoler ble valgt fordi i arbeid med elever med sosial angst er det viktig å starte så tidlig som mulig.

Svarene fra lærerne vi intervjuet, viser at det er noe kunnskap om sosial angst, men de føler seg usikre på hva som skal til før eleven bør utredes og hvilke tiltak som skal settes i gang. Det kom fram at det var lettere å legge til rette for en elev med ADHD enn en elev med sosial angst. Likevel er temaet sosial angst og sosialisering i hverdagen noe man har begynt å jobbe mer med og ser betydningen av i skolen.

Flere lærere kommenterte at det er vanskelig å skille mellom hva som er sosial angst og hva som er mye sje-nanse. Mye tyder på at sosial angst ikke har vært et tema gjennom førskolelærer- og lærerutdanningene, og at det derfor kan være vanskelig å kjenne igjen symptomer man

skal reagere på. Et gjennomgående tema er at elever med sosial angst trenger støtte til å håndtere vanlige hverdagsoppgaver. Lærere ser imidlertid at det å gi for mye skjerming kan hindre barnet i å utvikle ferdigheter som trengs for å fungere godt som voksne.

Faren er stor for at barnet går gjennom skolen uten å bli oppdaget. Dette kan være fordi de ofte blir stille i større forsamlinger og at de sjelden eller aldri uroer klassen eller læreren i timen (Rygvoid & Ogden, 2011; Olsen & Traavik, 2010). Informantene kunne fortelle at de ikke har elever med *diagnosen* sosial angst, men at de har elever der de har mistanke om at eleven har det. Det trengs derfor en kompetanseheving i lærerutdanningene som har fokus på det å se den enkelte elev i tillegg til det faglige. Som nevnt kommer det fram i intervjuene at sosial angst har vært et lite behandlet tema i lærerutdanningene.

Også der elevene er utagerende, stiller noen lærere spørsmål ved om det kan være engstelse som ligger bak atferden og fører til at eleven ikke klarer å fokusere eller være rolig sammen med andre. Disse elevene bryter med synet på at de med sosial angst ofte er stille, sjenerte og gemmer seg bort.

Avsluttende kommentar

Det er gjennomgående i svarene fra lærerne i barneskolen at de ofte har mistanke om at det er elever med sosial angst på deres skole, men dette er ikke noe som det blir jobbet videre med. Det var forskjellige årsaker til dette, blant annet at de ikke føler de har kunnskaper nok, siden det finnes lite forskning på elever med sosial angst i skolen. En annen grunn kan være at elever med sosial angst som oftest har en innagerende atferd og derfor er vanskelige å oppdage.

Et annet funn er at elever med sosial angst også kan

.. elever med sosial angst har som oftest en innagerende atferd og er derfor vanskelige å oppdage.

være utagerende elever. Det vil si at de har utagerende atferd for å skjule usikkerhet og støter andre elever bort fra seg slik at de slipper situasjoner som gjør dem engstelige.

Kartleggingen ble gjennomført med en liten gruppe lærere og på et avgrenset geografisk område. Gruppen sitter igjen med spørsmål om funnene ville vært de samme om man gjennomførte en landsdekkende undersøkelse av skolens kunnskap om sosial angst.

LUND, I. (2004). *Hun sitter jo bare der. Om innagerende atferd hos barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.

OLSEN, M.I. & TRAAVIK, K.M. (2010). *Resiliens i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.

OGDEN, T. & RYGVOLD, A.L. (2014). Spesialpedagogisk praksis. I: A.L. Rygvold & T. Ogden (red.). *Innføring i spesialpedagogikk*, s. 15–36. Oslo: Gyldendal Akademisk.

RAKNES, S. (2010). *Psykologisk førstehjelp-hjelper barn og unge å takle vanskelige tanker og situasjoner*. Hentet fra: http://www.uib.no/tto/technologies/psykologisk_forstehjelp.pdf

WILLETTS, L. & CRESWELL, C. (2010). *Å bekjempe sjenanse og sosial angst hos barn*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag

Irene Snorheim, Silje Resaland, Kari Anne Granli går på videreutdanning i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Sogn og Fjordane.

Kirsten Flaten er dosent ved HiSF

REFERANSER

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Washington, DC.

AUNE, T. & STILES, T.C. (2009). Universal-based prevention of syndromal and subsyndromal Social Anxiety: A Randomized Controlled Study. *Journal of Consulting and clinical Psychology*, 77(5), s. 867–879.

BEFRING, E. & DUESUND, L. (2012). Relasjonsvansker. Psykososial problematferd. I: E. Befring, & R. Tangen (red.). *Spesialpedagogikk*, s. 448–468. Cappelen Damm Akademisk

BERG, N.B.J. (2007). *Psykisk helse i skolen. Spesialpedagogikk*, 72(4), s. 11–17.

BØ, I., & HELLE, L. (2002). *Pedagogisk ordbok: praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.

FLATEN, K. (2010). *Barn med sosial angst og sjenanse*. Oslo: Kommuneforlaget AS.

GJÆRUM, B. & GRØSVIK, K. (2010). Tiltak og tilbud for barn og unge. I: B. Gjerum & B. Ellertsen (red.). *Hjerne og atferd*, s. 614–621. Oslo: Gyldendal Akademisk.

HAUGEN, R. (red.). (2008). *Barn og unges læringsmiljø 3 – med vekt på sosiale og emosjonelle vansker*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

HELSEDIREKTORATET (2011). *Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer*. Bergen: Fagbokforlaget AS.

JOHANSEN, K.B. (2009). Inkludering og atferdsproblemer. *Spesialpedagogikk*, 74(5), s. 37–42.

KASHDAN, T.B. & MCKNIGHT, P.E. (2010). The darker side of social anxiety: When aggressive impulsivity prevails over shy inhibition. *Current Directions in Psychological Science*, 19, s. 47–50.

«The squeaky wheel gets the oil» Jenter med AD/HD

Denne artikkelen setter fokus på typiske forskjeller mellom gutter og jenter med AD/HD og drøfter mulige konsekvenser. Jenter med AD/HD har sjeldnere utagerende atferdsvansker enn gutter. Tradisjonelt har derfor langt flere gutter enn jenter med AD/HD blitt diagnostisert og fått tidlig hjelp. Som amerikanerne sier: «The squeaky wheel gets the oil».



Tiril Celine Bekken er bachelorstudent i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Telemark

Er det fremdeles slik at skolen i stor grad overser jenter med AD/HD fordi de ikke på samme måte som guttene er et problem for omgivelsene? Jeg synes det er tankevekkende og interessant å se nærmere på de til dels store forskjellene som eksisterer, spesielt når det gjelder atferd. Grunnen til at jeg har valgt å skrive om problematikk rundt jenter med AD/HD er at jeg, i tillegg til å studere spesialpedagogikk ved Høgskolen i Telemark, arbeider som fritidskontakt i Skien kommune, der noen av guttene og jentene har AD/HD.

AD/HD er ikke en hjerneskade. En «AD/HD-hjerne» er ikke mindre enn andre hjerner, den er bare litt annerledes og jobber på en annen måte, og den er kanskje ikke optimalt utrustet for å ha full kontroll og styring på livet i dagens samfunn (Hoem, 2013). AD/HD (Attention Deficit

Hyperactivity Disorder) er en medfødt nevrologisk betinget forstyrrelse som innebærer en ubalanse i hjernen. Selv om grunnleggende AD/HD-diagnosekriterier som konsentrasjonsvansker, impulsivitet og overaktivitet er identiske for gutter og jenter, vil det ofte være store forskjeller når det gjelder hvordan det manifesterer seg i atferd. Gutter har en større tendens til høyere aktivitetsnivå samt utagerende og konfronterende atferd, mens jenter oftere trekker seg inn i seg selv (Nordahl, Sørli, Manger, & Tveit, 2012).

Jentene skårer dermed ofte lavere når det gjelder hyperaktivitet og impulsivitet, men høyere på kriteriene som gjelder uoppmerksomhet (Rønhovde, 2011). Jenter kan ha den samme uroen, de samme konsentrasjonsvanskene og den samme impulsiviteten som gutter, men de er ofte flinkere til å «skjerpe seg» og til å holde tilbake. De lager sjeldnere oppstyr og bråk og forstyrrer dermed ikke undervisningen i samme grad. Jentene med AD/HD kan derfor være vanskeligere å oppdage i klasserommet og blir ofte «usynlige» for læreren. De kan lett bli stemplet som både

Jentene med AD/HD kan være vanskeligere å oppdage i klasserommet og blir ofte «usynlige» for læreren.

Selv om man ikke er hyperaktiv fysisk, kan man ha særdeles «hyperaktive tanker».

«dumme», uinteresserte og late (Statped, 2012). Jentene kan også bli forvirret av å slite så mye med seg selv uten å være klar over årsaken, og de kan derfor søke mot andre forklaringer (Hoem, 2012). Hvis man stadig mislykkes, kan man lett bli sittende igjen med en følelse av at man ikke strekker til og rett og slett er «dum».

Det hevdes at dersom jenter har AD/HD på et nivå som hos gutter gjerne fører til funksjonsdyktighet, klarer jentene seg tilsynelatende bedre. Det forekommer imidlertid flere og mer kompliserte problemer for jentene i form av oppmerksomhetsvansker, engstelse, sosiale vansker og depresjon enn hos gutter med tilsvarende nivå på diagnosen. Ofte kan både skole og hjem uttrykke mindre bekymring for en jente kontra en gutt som skårer likt med hensyn til «AD/HD-nivå», og det hevdes at jenter ofte klarer seg bedre enn gutter (Rønhovde, 2011).

Dette kan muligens delvis ha med tradisjonelle kjønnsroller og samfunnets forventninger å gjøre. For eksempel kan urolige eller uoppmerksomme jenter ofte bli bedt om å ta seg sammen fordi de ikke svarer til forventningene om hvordan jenter bør oppføre seg. En gutt med samme særtrekk er derimot mindre oppsiktsvekkende. Det kan virke som om det er større toleranse for særtrekk hos gutter enn hos jenter. Det beskrives fire typiske ytringer som AD/HD kan få hos jenter (Hoem, 2012): 1) Skravlebøtta, en pratemaskin på tomgang, 2) Dagdrømmeren som sitter i sin egen verden, 3) Guttejenta, den utagerende og tøffe som lett misforstår situasjoner, 4) Den skoleflinke, verbalt sterke, ikke populær blant jevnaldrende, og møter sine begrensninger senere i livet.

De stille jentene i kategori 2 og de «flinke» jentene i kategori 4 er sannsynligvis de som senest vil bli fanget opp og utredet.

Det hevdes fra enkelte hold at foreldre og lærere generelt er mer opptatt av at gutter skal lykkes, både i skolesituasjon og på fritidsaktiviteter (Langlete, 2010). Dersom dette stemmer, synes jeg det er all grunn til å sette spørsmålstegn ved våre holdninger blant annet når det gjelder kjønnsroller. Generelt kan atferd og mestring i skolesituasjonen relateres til måten det undervises på. Det er en sterk vekt på språklig kunnskapsformidling og teoretisk og skriftlig oppgaveløsning med lite aktiv elevdelta-

kelse og fysisk aktivitet. Dette gagnar spesielt ikke gutter med AD/HD. Jentene med AD/HD vil derimot tilsynelatende passe bedre inn i et slikt skolemiljø, hvor det forventes at elevene er samarbeidsvillige og rolige (Nordahl, Sørli, Manger, & Tveit, 2012). Jeg tror allikevel at de «stille AD/HD-jentene» ikke har et veldig stort utbytte av undervisningen slik den foregår i norsk skole i dag, selv om de lettere tilpasser seg.

I boken «Ung med AD/HD» beskriver Sverre Hoem (2013), som selv har AD/HD, den stille og pregløse jenta Jenny. Hun var «usynlig» i klasserommet og ble ikke sett av lærere eller medelever, men bak fasaden skjedde det mye som ingen fikk øye på fordi de ikke tok seg tid til å se ordentlig. Jeg tenker at vi her er ved kjernen i problematikken og den tilsynelatende store forskjellsbehandlingen av gutter og jenter med AD/HD. Selv om man ikke er hyperaktiv fysisk, kan man ha særdeles «hyperaktive tanker». Jenny beskriver det som et sjokk når hun omsider fikk diagnosen. Kunne det virkelig stemme? Jeg vil tro at også læreren ble overrasket over at den stille og usynlige jenta hadde en slik diagnose? En gutt med kraftig utagerende atferd derimot, som kanskje er klassens midtpunkt, står på pulten og henger i gardinene og hele tiden er i lærerens fokus, vil nok ikke oppleve det å få en slik diagnose på samme måte som Jenny gjorde. Jeg tenker at negativ oppmerksomhet er bedre enn ingen oppmerksomhet. Det å bli «glemt» slik som Jenny ble, tror jeg på sikt vil kunne ha større negative konsekvenser enn for en utagerende gutt, som får masse oppmerksomhet og sannsynligvis også tidligere hjelp.

Jeg kan forestille meg at det er en større utfordring for jenter enn for gutter å knytte nære vennskapsbånd, og kanskje spesielt for jenter som har AD/HD. Dette fordi «kodene» kan være mer intrikate og vanskeligere for jentene, og fordi forhold mellom jenter er tydeligere preget av nærhet og følelser. Dermed kan det bli vanskeligere for en jente, som blant annet sliter med oppmerksomhet og konsentrasjon, å oppfatte alle nyansene og signalene som jenter benytter seg av i vennekretsen. Dette kan dreie seg om ord, mimikk, blikk, hva som sies og ikke minst hva som ikke sies. Dette kan bli mye å «holde styr på» for en med AD/HD, som i tillegg også ofte har en tendens til å avbryte

En god venn kan fungere som et anker ...

andre og raskt si det de har på hjertet, uten å tenke over eventuelle konsekvenser.

Jenter med AD/HD som ikke har det typiske ytre hyperaktive preget, er ofte sky, innadvendte, glemsomme og lite selvhevdende (Hoem, 2012). Dette er egenskaper som kan føre til at det blir vanskelig å skaffe seg og beholde venner. Gutter kan kanskje være fornøyd med å ha en å spille data-spill med, mens dette ofte blir for begrenset for jenter. Det å skaffe seg gode og nære venner har stor betydning for utviklingen i barne- og ungdomsårene. Man skaffer seg blant annet bedre innsikt i flere sosiale settinger og fritidsinteresser. En god venn kan fungere som et anker og kan være en motvekt mot asosial og selvsentrert atferd, noe som kanskje er spesielt viktig for barn og unge med AD/HD. Det kan danne utgangspunkt for viktige relasjoner senere i livet (Karlsen, 2010). Etter min mening vil det å knytte nære vennskskapsrelasjoner i ungdomsårene også i stor grad kunne motvirke mobbing og trakassering. Flere undersøkelser har vist at jenter med AD/HD har en større tendens til å trekke seg inn i seg selv og utvikle angst og depresjon og lav selvtillit. Omfanget av disse problemene øker med alderen, og det er derfor viktig at jenter som faller utenfor faglig og sosialt får hjelp tidlig (Bryhn, 2010).

Det kan være flere grunner til at det har vært lite fokus på AD/HD hos jenter, men ut fra det jeg har beskrevet over, er det nærliggende å tro at sosiale forklaringsmodeller og tradisjonelle kjønnsrollemønstre har størst betydning. Det er i så fall tankevekkende at disse årsakssammenhengene dominerer dette fagfeltet i dagens norske samfunn, hvor likestilling mellom kjønnene har vært sterkt på dagsordenen i mange tiår.

I en fersk dansk undersøkelse hvor nesten to millioner dansker født mellom 1981 og 2011 ble fulgt frem til 2013, fant man en dobling av risiko for tidlig død hos de med AD/HD (Dalsgaard, Østergaard, Leckman, Mortensen & Pedersen, 2015). De som fikk stilt diagnosen etter 18 års alder, hadde hele fire ganger høyere dødelighet enn personer uten AD/HD. Undersøkelsen viste også at jenter med AD/HD hadde dobbelt så høy risiko for tidlig død som gutter med samme diagnose. Også i denne undersøkelsen slås det fast at færre jenter ble henvist til utredning nettopp fordi de ofte har mindre utagerende atferd enn

gutter. Etter min mening fremhever denne undersøkelsen forskjellene som jeg tidligere har nevnt. Den setter også et sterkt fokus på nødvendigheten av tidlig diagnostisering når den påviser at de som får stilt diagnosen sent, har fire ganger høyere dødelighet.

Dette er både tankevekkende og skremmende, men samtidig er det flott at det nå kommer bedre frem i lyset gjennom en så grundig og vitenskapelig anerkjent undersøkelse. Jeg håper at dette kan medvirke til en økt forståelse for forskjellene mellom jenter og gutter når det gjelder AD/HD, at jenter med AD/HD blir oppdaget tidligere, og at de får den oppfølgingen de sårt trenger. Det er ikke bare «the squeaky wheel» som trenger smøring!

REFERANSER

- BRYNH, G.** (2010). Et nevropsykologisk perspektiv. I: P. Zeiner (Red.), *Barn og unge med ADHD* (s. 72–97). Vollen: Tell forlag.
- DALSGAARD, S., ØSTERGAARD, S.D., LECKMAN, J.F., MORTENSEN, P.B. & PEDERSEN, M.G.** (2015). Mortality in children, adolescents, and adults with attention deficit hyperactivity disorder: a nationwide cohort study. *The Lancet*. Hentet 07.03.2015, fra: <http://press.thelancet.com/ADHDmortality.pdf> (Publisert online 26. februar 2015)
- HOEM, S.** (2012). *ADHD – En håndbok for voksne med ADHD*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- HOEM, S.** (2013). *Ung med ADHD*. Oslo: Gyldendal.
- KARLSEN, L.W.** (2010). Familien og ADHD – Hjelp i familier hvor barn har ADHD. I: P. Zeiner (Red.), *Barn og unge med ADHD* (s. 220–234). Vollen: Tell Forlag.
- LANGLETE, B.** (2010). Jenter med ADHD. I: P. Zeiner (Red.), *Barn og unge med ADHD* (s.114–129). Vollen: Tell forlag.
- NORDAHL, T., SØRLIE, M.-A., MANGER, T., & TVEIT, A.** (2012). *Atferdsproblemer blant barn og unge – teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- RØNHOFDE, L.I.** (2011). *Kan de ikke bare ta seg sammen – om barn og unge med ADHD og Tourette syndrom*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- STATPED.** (2012). *Usynlige AD/HD-jenter*. Hentet 13.02.2015, fra: <http://www.statped.no/Tema/Larevansker/ADHD/Usynlige-ADHD-jenter/>

ABA-basert opplæring av førskolebarn med autismespekterforstyrrelser

Denne artikkelen beskriver opplæring basert på anvendt atferdsanalyse (ABA) av 24 danske førskolebarn med diagnose innen autismespekteret (ASD). Barna ble fulgt gjennom en seksårsperiode. Opplæringen var tilpasset det enkelte barns behov, interesser og alder, og var kjennetegnet av tidlig igangsetting, fokus på innlæring av sosiale kompetanser og et tett samarbeid med barnets foreldre.



Gunnar G. Frederiksen arbeider som daglig leder på Nordisk Atferdsklinikk (NOAK)



Jørn Isaksen arbeider som fagutvikler og er leder for Kompetanseformidling ved Sykehuset Innlandet HF på Lillehammer.

Barna som denne artikkelen handler om, var ved inntak mellom 2,5 og 5,5 år gamle. Av de 24 barna NOAK (Nordisk Atferdsklinikk) fikk henvist, har 17 (71 %) gjennomført første klasse i vanlig grunnskole, sammen med jevn gamle barn. 5 av disse 17 barna (21 %) forventes å ha et fremtidig behov for hjelp og støtte i skoletiden og i SFO/klubb. De andre 12 (50 %) har fulgt ordinær undervisning, uten behov for ekstra støtte eller hjelp. Disse barna har også lekekamerater på lik linje med normalt utviklede barn. De øvrige 7 barna (29 %) har startet i spesialskoler for barn med autisme og lærevansker og vil i tiden fremover være avhengig av strukturerte treningsopplegg, for å lære og for å utvikle seg.

Bakgrunn

Opplæringstilbudet til barn med autismespekter forstyrrelser (ASF) kjennetegnes av ulike pedagogiske tilnær-

minger med forskjellig fokus og intensitet. Det kan by på store utfordringer for foreldre som skal finne frem til det beste tilbudet for sitt barn. I Norge kan foreldre langt på vei være med på å bestemme opplæringsform, som for eksempel mellom TEACHH og ABA, mellom spesialskole og sosial integrering i vanlig skole. Opplæring av barn med ASF i Danmark var i 2001 preget av TEACCH-pedagogikk, stort sett praktisert i spesialinstitusjoner. Valgmulighetene til foreldre, hva angikk opplæringsform og opplæringssted, var ytterst begrenset, og de opplevde liten grad av påvirkningsmulighet. Foreldrene som henvendte seg til NOAK, hadde det til felles at de ønsket en annen opplæringsmetode overfor sitt barn enn den de ble tilbudt. Dette ble satt i nær sammenheng med at deres barns utvikling hadde stoppet opp, eller aldri kommet i gang, og det var ikke mer tid å miste. De ble møtt med stor motstand fra det etablerte lokale fagteam, som ikke kunne uttale seg positivt om den «alternative» pedagogiske tilnærmingen. Til tross for denne motstanden var det 24 familier som gikk i gang med ABA-basert opplæring i regi av NOAK.

Foreldrene til de barna som inngår i undersøkelsen, var på henvisningstidspunktet fortvilet over manglende utvikling hos barnet sitt, og de ønsket å prøve en ABA-basert opplæringsform. Dette var i stor grad begrunnet i at de var opptatt av å få en oppfølging som ga synlige effekter på sitt barns fungering.

Arbeidet med barna var i hovedsak rettet mot innlæring av sosiale ferdigheter ...

Som veiledningsinstans hadde vi hatt et meget godt utgangspunkt, med topp motiverte foreldre. Foreldrene som var involvert i denne undersøkelsen, la til rette for et svært høyt antall læringsmuligheter per dag for sine barn, og de var klar over viktigheten av at hjemmet i de fleste tilfeller må være hovedarena for det meste av opplæringen. Det er der barnet tilbringer det meste av sin våkne tid.

Arbeidet med barna var i hovedsak rettet mot innlæring av sosiale ferdigheter, sammen med omsorgspersonene hjemme og med jevnaldrende i barnehagen. Resultatene fra dette arbeidet er evaluert ut ifra et utvalg sosiale suksesskriterier, slik som skoleplassering, språk og sosial interesse. En gjennomgang av resultatene gir grunnlag for opplæringsoptimisme.

Utfordringer i arbeidet med barn med ASF

Barna kjennetegnes av stor variasjon med hensyn til fungering og læringspotensial. Dette matcher for øvrig bildet av autismespekterforstyrrelser som en særdeles heterogen gruppe (Volkmar & Cohen, 1988; Lovaas & Smith, 1989). Opplæringen er følgelig blitt individuelt tilpasset barnas alder, funksjonsnivå, deres interesser og behov. I tillegg har hovedfokus vært rettet mot innlæring av nye ferdigheter innen de sosiale kompetanseområder, som kommunikasjon, språk, imitasjon, felles oppmerksomhet, regler og normer, selvhjelps- og hverdagsferdigheter.

En av de største utfordringene i arbeidet med disse barna har vært å lære dem å reagere til de samme sosiale stimuliene som normalt utviklede barn setter pris på.

Lek og andre positive aktiviteter benyttes som en sentral del av opplæringen, dette for å øke barnets interesse for regler og for samspill med andre mennesker, og andre barn især. Det er av den grunn viktig for oss å samkjøre læringsarenaene (hjemmet, barnehage/skole), slik at opplæringen blir mest mulig lik. Bare på den måten kan opplæringen bli intensiv og effektiv. Barnet lærer å forholde seg til grenser og krav på en positiv måte, på kryss og tvers av miljøer, situasjoner og personer.

«Skreddersydd» opplæringsplaner er et hovedkjenne tegn ved ABA-basert opplæring. Med utgangspunkt i barnets styrker og svakheter/mangler tilrettelegges det for et intensivt opplæringsforløp, hvor hensikten er å tilføre

barnet kompetanse som det mangler eller har for lite av. Fokus er på etablering av nye ferdigheter, med minst mulig fokus på det negative. De ulike læringsarenaer samkjøres, og nærpersionene inngår i et team, som jevnlig møtes for å evaluere og definere nye satsningsområder.

Gjennom denne beskrivelsen ønsker vi å gjøre rede for hvordan det har gått med de 24 første barna som mottok ABA, veiledet av NOAK.

Metode

Barna Barna var mellom 2,5 og 5,5 år ved inntak, med diagnose innen autismespekteret eller under utredning på grunn av mistanke om en slik diagnose. Utvalget besto av 18 gutter og 6 jenter. Felles for alle barna er triadisk problematikk; forsinket språkutvikling, manglende sosial interesse og kompetanse, og særinteresser og/eller stereotyp atferd (selvstimulering). De første 24 barna som ble henvist til NOAK, har mottatt intensiv opplæring i minimum 2 år.

Opplæringssted Samtlige barn hadde plass i en vanlig barnehage. Her mottok barna daglig opplæring innen språklige og sosiale ferdigheter, med hjelp fra støttepedagog. I tillegg fikk foreldrene opplæring og veiledning hjemme, med fokus på hvordan de skulle håndtere utfordrende situasjoner, samt hvordan de skulle gjennomføre trening i samsvar med arbeidet i barnehagen.

Vi benyttet følgende suksesskriterier som resultatparametre:

Skoleplassering og grad av hjelp og bistand. Et av hovedmålene ved opplæringen er å integrere de barn som har forutsetninger for det i normalmiljøet, dvs. normalskolen. Barn som integreres i vanlige skoler, kan få «kamouflert» støtte, dvs. en person direkte tilknyttet barnet, men som er kamouflert som klassens ekstralærer. Ingen er klar over dens rolle overfor barnet som skal integreres, og oppgaven er å gi hjelp uten at andre legger merke til at barnet får ekstra støtte. Alternativet er å være helt åpen på at barnet behøver ekstra hjelp og støtte, spesielt når hjelpebehovet er tydelig og synlig for andre.

Barna kjennetegnes av stor variasjon med hensyn til fungering og læringspotensial.

Språklig fremgang, impressivt og ekspressivt. Et av de triadiske kjennetegn er forsinket språkutvikling. Språk er en sosial kompetanse, og blir et viktig mål for opplæringen. Jo tidligere språkopplæringen kan igangsettes, jo bedre er det. Barn lærer raskest de første 5 leveår, når hjernen er i størst forandring og mest mottakelig for læring (Perry, Cohen & Dicarlo, 1995).

Gjensidig deltakelse i aktiviteter. Barn med autismeproblematikk har vanligvis problemer når det gjelder gjensidighet. De vil gjerne ha kontroll og oversikt over omgivelsene sine, men vil i liten eller ingen grad påvirkes av endringer i omgivelsene. Dette kommer ofte til uttrykk nettopp i aktiviteter hvor gjensidigheten mangler, for eksempel i sosial lek med jevnaldrende. Gjennom strukturerte sosiale leker, som matcher ferdighetsnivået til barnet, lærer det å forholde seg til andre, vente på sin tur, dele sin oppmerksomhet, observere de andre, følge regler for leken/aktiviteten m.m. Det synes kritisk å komme i gang med denne treningen senest siste året før skolestart, slik at det blir tid til å lære og til å samle nødvendig erfaring.

Etablering av kameratskap/vennskap med likesinnede. Noe av det mest betydningsfulle barn gjør i skolen, er å skaffe seg kamerater og senere etablere vennskap. Grunnlaget for dette legges gjennom de tidlige barneår, hvor barnet samler sosial erfaring fra de er små. Det gjelder ikke i samme grad for barn med autismeproblematikk, all den tid disse barn i utgangspunktet forsøker å unngå sosial kontakt. Selv de barn som har forutsetninger for å etablere kameratskap/vennskap, har ofte et begrenset erfaringsgrunnlag når de starter i skolen. Oppfølgingen i SFO-tiden, i friminuttene og på fritiden hjemme blir viktig.

Sosial interesse. Det synes å være en umulig oppgave å integrere barn med autisme som ikke har eller får en sosial interesse. Vår erfaring er at flere barn med autisme viser sosial interesse, som kommer til syne når barnet har; a) lært å samarbeide med oss voksne, b) lært å lære nye ferdigheter, c) kommet i gang med språkutviklingen og d) samlet noe erfaring med lek og aktiviteter med likesinnede.

Fungering innad i familien og i lokalmiljøet. Barnet tilbringer mesteparten av døgnet våkne timer hjemme hos familien. Det er naturlig nok viktig at også denne tiden blir produktiv og lærerik for barnet. Foreldrene er alltid våre fremste samarbeidspartnere, og vi tilbyr derfor hjemmebasert veiledning. Foreldrene er involvert i alle sider ved opplæringen, og de er en vesentlig del av løsningen.

Selvhjelpsferdigheter. Det er viktig tidlig at man tidlig fokuserer på å etablere selvhjelpsferdigheter, for å gjøre barnet minst mulig hjelpeavhengig. Dette er et atferdsområde som mange barn lykkes med.

Reduksjon av problematferd, som protester, aggressivitet og selvskading. Et fellestrekk for denne gruppen barn kan sies å være manglende motivasjon til å samarbeide, og en stor innsats for å unngå ubehagelige kravsituasjoner. Barnet har vanligvis en lang læringshistorie med hensyn til å påvirke negativt, hvilket gjør det ekstra tidkrevende å endre på. Protester, aggressiv atferd og selvskading er dessuten uforenlig med å lære nye ferdigheter og være sosialt aktiv. Dette er derfor vanligvis noe av det første vi arbeider med.

Reduksjon av stereotypier og nedtoning av særinteresser. Særinteresser ser ut til å utvikle seg for de barn som ikke utvikler sosiale interesser. Det er viktig at man alltid først forsøker å vekke interessen for andre aktiviteter, som også andre barn er involvert i. Jo mer tid og anledning barnet får til å pleie sine særinteresser, jo større synes behovet for å pleie sine særinteresser å bli. Vi blir det vi gjør.

Opplæringen Opplæringen har blitt gitt i barnas hjem og i vanlige barnehager. Ett av inntakskriteriene, og begrunnelse for maks-alder på 5,5 år, er mulighet for å gi opplæring i en barnehage minimum 1 år før skolestart. Dette for å ha tid til å øve og praktisere de innlærte ferdigheter, på en sosial arena hvor læringsmulighetene er mange. Pedagoger og lærere fra avdelingene har inngått i teamet rundt barnet, en viktig samarbeidspartner i og med den kompetanse på vanlige barns utvikling som de besitter.

Opplæringen baseres på metoder fra Anvendt

Atferdsanalyse, ABA (Applied Behavioral Analysis). Dette er i dag en anerkjent og velutprøvd opplæringsform som er blitt praktisert gjennom de siste 35 år i USA, og de siste 20 årene i Norge. Belønningssystemer, strukturerte læringsaktiviteter og kontinuerlig veiledning og evaluering utgjør grunnpilaren i opplæringsmetoden til ABA. Foreldrene har vært direkte involvert i den daglige trening og oppfølging, og således hatt kontinuerlig innsyn og påvirkningsmulighet i alle sider ved opplæringen.

Gjennom tett team-samarbeid har vi således forent 1) spesialistene på barnet, *foreldrene*, 2) spesialistene på vanlige barns lek og utvikling, *pedagogene*, og 3) spesialistene på metode og innlæringsteknikker, *veilederne*.

Hensikten med team-samarbeidet var også å sikre at (a) foreldrene fikk fullt innsyn i alle sider ved opplæringen av barnet, (b) sikre at foreldrene bidro med sin kunnskap om barnet, og (c) gi foreldrene kunnskap om hvordan opplæringen ble gjennomført med barnet i barnehagen, slik at disse ferdighetene kunne videreføres i hjemmet.

Et av hovedprinsippene i opplæringen var individuell tilpasning av opplæringsstrategier til hvert enkelt barn. En grunnleggende tankegang var at opplæringen måtte tilpasses det enkelte barns ferdigheter og egenart (Green, 1996). Det måtte spesielt fokuseres på hvilke forkunnskaper barnet hadde, hvilke ferdigheter som var viktige å lære, og hvilken innlæringsteknikk som vil være mest effektiv for barnet.

Opplæringen ble igangsatt så tidlig som mulig, etter at vi ble kontaktet av familiene. Dette henger sammen med at det finnes en rekke studier som dokumenterer viktigheten av at opplæringen introduseres tidlig. Disse studiene viser til gode resultater med barn som startet opplæringen før fylte fire år (Birnbauer & Leach, 1993; Fenske, mfl., 1985; Harris & Handleman, 2000; Lovaas, 1987; McEachin, mfl., 1993; Perry, mfl., 1995; Sallows & Graupner, 2002). Selv om de beste resultatene er oppnådd hos barn som startet opplæringen tidlig, er det også dokumentert gode resultater for barn som har startet opplæringen senere (Eikeseth, mfl., 2002).

Opplæringen ble gjennomført med høy grad av intensitet, og det er kanskje den viktigste faktoren for suksess med denne opplæringsformen. Intensiteten på opplæringen er målt i antall læringsmuligheter et barn fikk tilbud

om per dag. Når intensiteten på opplæringen er høy, er det av stor viktighet at opplæringen blir gjort så variert og motiverende for barnet som mulig. Dette kan sikres gjennom at opplæringen fokuserer på ulike områder og gjennomføres i ulike situasjoner. De studiene som har dokumentert den beste fremgangen hos barn med autisme, kjennetegnes ved at barna har mottatt et høyt antall timer opplæring per uke (Anderson, mfl., 1987; Birnbauer & Leach, 1993; Fenske, mfl., 1985; Lovaas, 1987; Perry m.fl., 1995; Sallows & Graupner, 2002; Sheinkopf & Siegel, 1998).

Bruk av prinsipper fra anvendt atferdsanalyse innebærer at en benytter den metodikk som gjennom mange tiår er utviklet ved atferdsanalytisk forskning. Den kanskje viktigste faktoren i atferdsanalytisk tilnærming ligger i grundige analyser av barnas atferd, og systematisk benyttelse av teknikker som for eksempel forsterkning, ekstinksjon (opphør av forsterkning), prompting (hjelp), prompt-fading (fjerning av hjelp) og shaping (gradvis forming av atferd) (Cooper, mfl., 1987; Green, 1996; Leaf & McEachin, 1999).

Avanserte ferdigheter ble delt opp i små og målbare atferdsenheter, som hver for seg ble etablert før de ble satt sammen til mer avanserte ferdigheter. Gjennom denne arbeidsformen sikrer en at de aktuelle oppgavene alltid er på et nivå som barnet har forutsetning for å mestre (Koegel & Koegel, 1995; Lovaas & Smith, 1989), enten det er snakk om språktrening eller leketrening.

Det ble benyttet en rekke ulike «opplæringsformer». Valg av form på opplæringen varierer avhengig av barnets ferdigheter, og hva en til enhver tid ønsker å lære barnet. Eksempler på opplæringsformer er: (a) Discrete trial teaching (Catania, 1992; Leaf & McEachin, 1999), (b) incidental teaching (Fenske, Krantz & McClannahan, 2001), (c) fluencybasert opplæring (Lindsley, 1997) og (d) ulike former for freeoperant læring (Catania, 1992).

Så fort en ferdighet var etablert i en situasjon, ble det forsøkt sikret at ferdighetene kom til anvendelse i andre situasjoner – at de ble generalisert. Generalisering av ferdigheter fremmes gjennom: (1) opplæring og praktisering av ferdigheter i ulike miljøer, (2) opplæring og praktisering av ferdigheter sammen med forskjellige personer (voksne og barn), (3) endring av forsterkerskjema og bruk av riktig

I alt ble 17 barn (71 %) integrert i vanlig skole ...

forsterkere (forsterkere som forekommer i naturlige situasjoner), (4) motiverende innlæringsbetingelser uten tvang og (5) bruk av ulikt stimulusmateriell.

Gjennomføringen av hyppige evalueringer av barnas progresjon sikret at mindre effektive opplæringstiltak fort ble korrigert (Karlsen, 2003). Hyppige evalueringer ble sikret ved at de som gjennomførte opplæringen, fikk opplæring i hvordan de selv kontinuerlig kunne evaluere opplæringsprogrammenes effekt, samtidig som det ble gjennomført grundigere evalueringer av eksterne veiledere hver andre uke.

Et av de viktigste målene for opplæringen var å lære barna ferdigheter som de kunne benytte under lek og samhandling med andre barn. For å lykkes med dette var det nødvendig at barna oppholdt seg i et miljø med andre barn. Opplæringen ble derfor i de fleste tilfellene gjennomført, både hjemme sammen med søsken og i barnehager i barnets lokalmiljø. En effektiv gjennomføring krevde imidlertid at barnet disponerte et eget opplæringsrom, der deler av opplæringen for enkelte ble gjennomført uten forstyrrelser (Green, 1996; Leaf & McEachin, 1999).

Datagrunnlag Vurderingene er basert på rapporter fra foreldre, lærere, pedagoger, rådgivere fra PPR (Pedagogisk-psykologisk Rådgivningstjeneste) og kompetente ABA-veiledere som har gjort blindtester i de ulike barnehagene. Blindtestene har gått ut på at observatør har fått vite hvilke barnehage og avdeling barnet befinner seg i. I en gruppe på 8–10 barn har vedkommende observatør gjennom en to timers iakttagelse av gruppen i ulike aktiviteter forsøkt å identifisere det aktuelle barnet. Spørsmålet vedkommende skal besvare, er om barnet Kan (=ja) /kan ikke (=nei) identifiseres, og i etterkant avgjøre om barnet kan skilles fra andre vanlig fungerende barn på samme alder.

Resultater

Av de 24 barna som mottok intensiv opplæring basert på atferdsanalytiske prinsipper, går 17 (71 %) vanlig skole. 12 (70,5 %) av de barna som går i vanlig skole, har ingen spesiell hjelp eller støtte i skolehverdagen. To av barna som ble plassert i spesialskole, fikk ikke tilstrekkelig intensiv opplæring i barnehagealder – foreldrene og barnehagene var ikke i stand til å gjennomføre ABA-baserte tiltak og klarte heller ikke å gjøre seg nytte av veiledningen som ble gitt.

Etter 2 år med intensiv opplæring hadde 17 av 24 (71 %) barn normalt eller tilnærmet normalt talespråk og språkforståelse. Fjorten av 24 (58 %) av gruppen var delaktig på lik linje med jevnaldrende i ordinære barnehageaktiviteter, og 54 % av gruppen tilegnet seg kameratskap med ett eller flere barn fra avdelingen.

62,5 % ble vurdert til å ha en intellektuell fungering innenfor normalvariasjonen målt ved bruk av ulike tester for å avgjøre skoleplassering. Disse vurderingene ble gjennomført av PPR. 16 av 24 (67 %) utviklet en sosial interesse som matcher vanlige jevngamle barn, det vil si at barnet hadde behov for å bli sett og hørt av sine jevnaldrende, samt behov for å observere og være delaktig i de samme aktivitetene som resten av barnegruppa. 79 % av barna hadde aldersadekvate selvhjelpsferdigheter.

Tre av de 24 barna (12,5 %) hadde utagerende og ekstra utfordrende atferd, slik som aggressivitet og selvskading, som krevde ekstra støtte og hjelp. For de resterende 21 barna (87,5 %) kunne ikke lenger atferden deres defineres som utagerende og/eller utfordrende.

Figur 1: Danske barn (2001–2011): Etter minimum 2 år med intensiv ABA-basert opplæring.

	Alder ved oppstart	Normal skole	Spesiell støtte	Språk	Gjensidig delt. akt.	Venner	Generell fungering	Stereotyp rep. atf.	Sosial interesse	ADL	Utfordr. atferd	Blindtest	Har søsken
1.	3	Ja	Ja	Ja	Nei	Nei	Ja	Nei	Ja	Ja	Nei	Ja	Ja
2.	3	Nei	Ja	Nei	Nei	Nei	Nei	Ja	Nei	Nei	Ja	Ja	Nei
3.	3	Ja	Nei	Ja	Ja	Ja	Ja	Nei	Ja	Ja	Nei	Nei	Ja
4.	3	Nei	Ja	Nei	Nei	Nei	Nei	Ja	Nei	Ja	Nei	Ja	Nei
5.	3	Ja	Nei	Ja	Ja	Ja	Ja	Nei	Ja	Ja	Nei	Nei	Ja
6.	3	Ja	Nei	Ja	Ja	Ja	Ja	Nei	Ja	Ja	Nei	Nei	Ja
7.	4	Nei	Ja	Nei	Nei	Nei	Nei	Ja	Nei	Nei	Ja	Ja	Ja
8.	5	Ja	Ja	Ja	Ja	Nei	Nei	Ja	Ja	Ja	Nei	Ja	Ja
9.	3	Ja	Nei	Ja	Ja	Ja	Ja	Nei	Ja	Ja	Nei	Nei	Ja
10.	3	Nei	Ja	Nei	Nei	Nei	Nei	Ja	Nei	Nei	Nei	Ja	Nei
11.	3	Nei	Ja	Nei	Nei	Nei	Nei	Ja	Nei	Nei	Nei	Ja	Ja
12.	5	Ja	Nei	Ja	Ja	Ja	Ja	Nei	Ja	Ja	Nei	Nei	Ja
13.	5	Ja	Nei	Ja	Ja	Ja	Ja	Nei	Ja	Ja	Nei	Nei	Ja
14.	5	Nei	Ja	Nei	Nei	Nei	Nei	Ja	Nei	Ja	Nei	Ja	Nei
15.	5	Ja	Nei	Ja	Ja	Ja	Ja	Nei	Ja	Ja	Nei	Nei	Ja
16.	4	Ja	Nei	Ja	Ja	Ja	Ja	Nei	Ja	Ja	Nei	Nei	Ja
17.	4	Ja	Nei	Ja	Ja	Ja	Ja	Nei	Ja	Ja	Nei	Nei	Ja
18.	3	Ja	Nei	Ja	Ja	Ja	Ja	Nei	Ja	Ja	Nei	Nei	Nei
19.	4	Nei	Ja	Nei	Nei	Nei	Nei	Ja	Nei	Nei	Ja	Ja	Ja
20.	5	Ja	Ja	Ja	Ja	Nei	Ja	Nei	Ja	Ja	Nei	Ja	Nei
21.	3	Ja	Nei	Ja	Ja	Ja	Ja	Nei	Ja	Ja	Nei	Nei	Ja
22.	4	Ja	Ja	Ja	Nei	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nei	Ja	Ja
23.	5	Ja	Ja	Ja	Nei	Nei	Nei	Ja	Nei	Ja	Nei	Ja	Nei
24.	4	Ja	Nei	Ja	Ja	Ja	Ja	Nei	Ja	Ja	Nei	Nei	Ja
%		71	50	71	58	54	62,5	42	67	79	13	50	70

I 50 % av tilfellene er det ikke mulig å skille barnet fra andre vanlig fungerende barn.

46 % av barna var inne i sitt 3. leveår ved oppstart av den intensive opplæringen, 25 % av barna var fireåringer og 29 % av barna hadde fylt 5 år. I 70 % av tilfellene hadde barnet søsken.

Diskusjon

24 barn mottok ABA-basert opplæring, gruppen besto av 18 gutter og 6 jenter, fordelt på 11 treåringer, 6 fireåringer, og 7 femåringer. Gjennom en seksårsperiode mottok hvert av barna minimum 2 års opplæring. Opplæringen var til-

passet det enkelte barns behov, interesser og alder. I tillegg var det spesielt fokus på foreldresamarbeid og etablering av sosiale kompetanser hos barna.

Et av hovedmålene med intervensjonen var å integrere barna i normalskolen, med behovstilpasset støtte og hjelp det første året. I alt ble 17 barn (71 %) integrert i vanlig skole, hvorav 12 barn (50 %) ikke lenger hadde behov for ekstra hjelp eller støtte i skolehverdagen, utover det som er vanlig. Disse barna hadde også lekekamerater på lik linje med andre barn. Dette er positive resultater, all den tid vi kan forvente at mindre enn 5 % av denne gruppen barn til-
egner seg tilstrekkelig med ferdigheter til å gjennomføre

ordinær skoleundervisning på lik linje med andre barn (APA; 2004). I tillegg forventes det ikke at barn med autismespekterforstyrrelser tilegner seg tilstrekkelig med kompetanser til å etablere gjensidige vennskap til normalt utviklede jevnaldringer.

Manglende språk er et av flere karakteristiske kjennetegn hos barn med autisme. Av de 24 barna i denne undersøkelsen oppnådde 71 prosent tilnærmet normalt språk, de samme barna ble integrert i normalskolen. Blant disse barna hadde det mindre betydning hvor tidlig opplæringen ble igangsatt, og det viste seg at gruppen 5-åringer i denne konteksten kommer best ut med hensyn til språk. Det har trolig sammenheng med at flere av disse barna hadde et visst språklig nivå i utgangspunktet. Det er ingen automatikk i dansk pedagogisk praksis å gi barn med autismespekterforstyrrelser mulighet til å motta et tilbud i normalskolen, de fleste tilbys skoleplassering i spesialskoler.

En forutsetning for å lykkes med sosial integrering i alminnelige miljøer er at barnet lærer de ferdigheter som skal til for å delta i varierte sosiale aktiviteter. Dette arbeidet ble innledet etter at samarbeidsatferd var etablert og uhensiktsmessig atferd, som protester og selvstimulering redusert til et akseptabelt nivå. I vårt utvalg oppnådde 14 barn (58 %) denne kompetansen, jevnt fordelt mellom aldersgruppene. Når barnet har lært å delta i ulike aktiviteter på lik linje med normalt utviklede barn, dannes samtidig grunnlaget for å utvikle kameratskap og senere vennskap. Det ble rapportert at tretten barn (54 %) hadde kamerater eller venninner etter 2 år med intensiv opplæring.

Blant gruppen som ble integrert i normalskolen med liten eller ingen spesiell støtte, viste 67 prosent sosial interesse etter to år med intensiv opplæring. Alder ved oppstart hadde ingen vesentlig betydning når det gjaldt den sosiale interessen barna viste. De barna som hadde gode språklige ferdigheter, lyktes i en langt større grad i å etablere sosial interesse sammenlignet med dem uten adekvat språk. Kombinasjonen språk og sosial interesse dukker opp i hele 16 av 17 tilfeller (94 %). Som konsekvens kan vi si at i de tilfeller der barn lærer språk, bør det også satses på innlæring av sosiale ferdigheter, nettopp fordi det er overveiende sannsynlig at barnet har en sosial interesse, enten

som er etablert i forveien eller som er under utvikling. I tillegg ansees språket å være den viktigste sosiale kompetansen av dem alle, og en sentral komponent i barns sosiale lek.

Hvorvidt barnet har søsken eller ikke ser ut til å påvirke barnas fungering. Det kan være med å påvirke intensiteten på den språklige og sosiale stimuleringen som finner sted hjemme. Med søsken til stede er antakelsen at barnet opplever en mer intens stimulering hjemme, og følgelig forbedrede læringsmuligheter. Mye tyder på at barn som har lært å imitere, også er i stand til å lære gjennom modeller (Mertz, 1999). Blant de 17 barna som ble integrert i normalskolen, hadde 14 barn (82 %) søsken. Til sammenligning hadde kun 3 av 7 barn (43 %) som fikk opplæring i spesialenheter søsken. Det kan se ut til at de 17 barna i vårt utvalg som hadde søsken, fikk en forsterket mulighet til å observere, samhandle og lære, sammenlignet med de 7 som ikke hadde søsken å lære av. Hele 82 prosent av utvalget 'barn med søsken' tilegnet seg aldersadekvate selvhjelpsferdigheter. Til sammenligning hadde 71 prosent av barna uten søsken tilsvarende fremgang med sine selvhjelpsferdigheter.

Barn med autismespekterforstyrrelse har vanligvis ulike former for utfordrende atferd, slik som urimelige protester, aggresjon, selvskading, stereotypier og selvstimulering. Det var tilfellet også for denne gruppen, hvor samtlige 24 barn hadde utfordrende atferd i større eller mindre grad ved tidspunkt for igangsetting av intervensjon. Med utfordrende atferd menes atferd som står til hinder for læring og utvikling, og som av omgivelsene oppleves som problematisk. Etter 2 år med intensiv opplæring hadde kun 3 av barna (12,5 %) fremdeles utfordrende atferd.

15 av 24 barn (62,5 %) har etter endt intervensjon en generell fungering innenfor hva som betraktes som normalt for alderen, hvilket indikerer at denne gruppen barn har kapasitet langt utover det vi tidligere har antatt. I de internasjonale diagnostiske manualer (APA, 2004; WHO, 2004), forventes det at kun en liten andel av denne gruppen barn vil oppnå en tilnærmet normal generell fungering, hvorav de resterende 95 % vil ha behov for livslang hjelp og bistand.

Av barna som inngikk i undersøkelsen, startet 29 prosent i spesialskoler for barn med autisme og lærevansker. Disse barna hadde ikke forutsetninger for å nyttiggjøre seg undervisningen i den alminnelige skole, og var avhengig av strukturerte treningsopplegg for å fortsatt lære og for å utvikle seg. Felles for de 7 barna som startet i spesialskoler, var at de alle (100 %) hadde et begrenset språkrepertoar og forekomst av selvstimulering og stereotypier som sto til hinder for læring og sosial deltakelse. I tillegg hadde de et generelt funksjonsnivå som lå under gjennomsnittet for alder, og alle manglet de sosial interesse. Disse forholdene kan ha sammenheng med skader i hjernen som vi ikke vet om, eller at opplæringen ble igangsatt for sent eller ikke var intensiv nok.

Ingen av barna i denne undersøkelsen fikk like opplæringsbetingelser i form av likt antall støttetimer, da praksis på ressurstildeling i Danmark er ulik fra kommune til kommune. De foreldrene som kontaktet NOAK for hjelp, kan dessuten sies å være over gjennomsnittet motivert for å yte en innsats, all den tid opplæringen ble igangsatt på deres initiativ. Barna som inngår i dette utvalget, har fått et langt høyere antall timer med oppfølging på hjemmearenaen enn hva som er beskrevet i andre undersøkelser.

Ved å arbeide intensivt, både hjemme med foreldrene og i barnehagen, samt tidlig satse på å etablere samarbeidsatferd, legge til rette for språktrening og sosial trening, kan prognosen for denne gruppen barn forbedres betraktelig. Mange barn med autismespekterforstyrrelser har eller får sosial interesse som følge av opplæringen de mottar, hvilket gjør det mulig å arbeide funksjonelt med hensyn til sosial integrering. Det er både kostnadsbesparende for samfunnet og en lykkelig situasjon for familien, når barnet gis mulighet til å få maksimalt ut av sitt potensial. Barn med autismespekterforstyrrelser er ofte kompetente barn som behøver hjelp for å komme i gang med sin læring og utvikling, og som med de rette betingelser kan nærme seg jevngamle barns funksjonsnivå.

Implikasjoner

Etter flere års arbeid i Danmark kan vi konkludere med at ABA-basert opplæring med fordel kan introduseres overfor danske førskolebarn. Oppløftende resultater forteller oss

at skepsisen overfor ABA-basert opplæring nok kan modereres, og flere ASF-barn bør gis mulighet til å bli integrert i den danske normalskolen.

I dag, 8 år etter at vårt arbeid ble innledet, har tre av landets største kommuner (København kommune, Århus kommune og Frederiksberg kommune) ABA-baserte prosjekter gående, og andre mindre kommuner har også sett gevinsten av å investere i tidlig og intensiv opplæring til denne gruppen barn. Over 100 barn har mottatt eller mottar i dag ABA-basert opplæring i Danmark, til foreldrenes glede, og kanskje til politikernes frustrasjon.

I motsetning til Danmark, som tidlig tok avstand fra ABA-basert opplæring, har vi i Norge tilegnet oss denne kompetansen gjennom de siste 25 år. Likevel synes det fortsatt å være en lang vei før denne tilnærmingen har fullt fotfeste i norske kommuner.

REFERANSER

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION** (1994). Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-IV. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- ANDERSON, S.R., AVERY, D.L., DIPIETRO, E.K., EDWARDS, G.L. & CHRISTIAN, W.P.** (1987). Intensive home-based early intervention with autistic children. *Education and Treatment of Children*, 10, s. 352–366.
- BIRNBAUER, J.S. & LECH, D.J.** (1993). The Murdoch early intervention program after 2 years. *Behaviour Change*, 10, s. 63–74.
- CATANIA, A. C.** (1992): *Learning*, 3. utg. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- COOPER, J.O., HERON T.E. & HERWARD W.** (1987). *Applied behavior analysis*. Columbus: Merrill Publications.
- EIKESETH, S., ELDEVIK, S., JAHR, E. & SMITH, T.** (2002). Intensive behavioural treatment at school for 4- to 7- year-old children with autism. A 1-year comparison controlled study. *Behavior Modification*, 26, s. 49–68.
- FENSKE, E.C., ZALENSKI, S., KRANTZ, P.J. & MCCLANNAHAN, L.E.** (1985). Age at intervention and treatment outcome for autistic children in a comprehensive intervention program. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 5, s. 49–58.
- GREEN, G.** (1996). *Early behavioral intervention for autism: What does research tell us?* In *Behavioral intervention for young children with autism: A manual for parents and professionals* (s. 29–44). Austin, TX: Pro-Ed, Inc.
- HARRIS, S.L. & HANDLEMAN, J.S.** (2000). Age and IQ at intake as predictors of placement for young children with autism: A four- to six-year follow-up. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(2), s. 137–142.
- ISAKSEN, J.** (2010). *Alvorlige diagnoser krever seriøs behandling*. Forskning.no.

ISAKSEN, J. & FREDERIKSEN, G. (2011). *Bedre lokal innsats*. Forskning.no.
ISAKSEN, J. & HOLTH, P. (2009). An Operant Approach to Teaching Joint Attention Skills to Children with Autism. *Behavioral Interventions*, 24, s. 215–236.

KARLSEN, A. (2002). Tidlig og intensiv opplæring basert på anvendt atferdsanalyse. *Diskriminanten*, 3, s. 3–14.

KOEGEL, R.L., KOEGEL, L.K. & MCNERNEY, E.K. (2001). Pivotal areas in intervention for autism. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30, s. 19–32.

LEAF, R. & J. MCEACHIN (1999). *A Work in Progress: Behavior Management Strategies and a Curriculum for Intensive Behavioral Treatment of Autism*. New York: DRL Books.

LINDSLEY, O.R. (1997). Performance is easy to monitor and hard to measure. I: R. Kaufman, S. Thiagarajan & P. MacGillis (Eds.). *The guidebook for performance improvement: Working with individuals and organizations*. (s. 519–559). San Francisco, CA: Pfeiffer, Jossey-Bass.

LOVAAS, O.I. (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1, s. 3–9.

LOVAAS, O.I. & SMITH, T. (1989). A comprehensive behavioral theory of autistic children: Paradigm for research and treatment. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 20, s. 17–29.

MERTZ, R. (1997). Førskolebarn med autisme og observasjonslæring gjennom barnehagekamerater. Hovedfagsoppgave, Universitetet i Oslo.

PERRY, R. COHEN, I. & DICARLO, R. (1995). Case study: Deterioration, autism and recovery in two siblings. *Journal of American academy of child and adolescence psychiatry*, 34(2), s. 232–237.

SALLOWS, G.O. & GRAUPNER, T.D. (2005). Intensive Behavioral Treatment for Children With Autism: Four-Year Outcome and Predictors. *American Journal of Mental Retardation*, 110, s. 417–438.

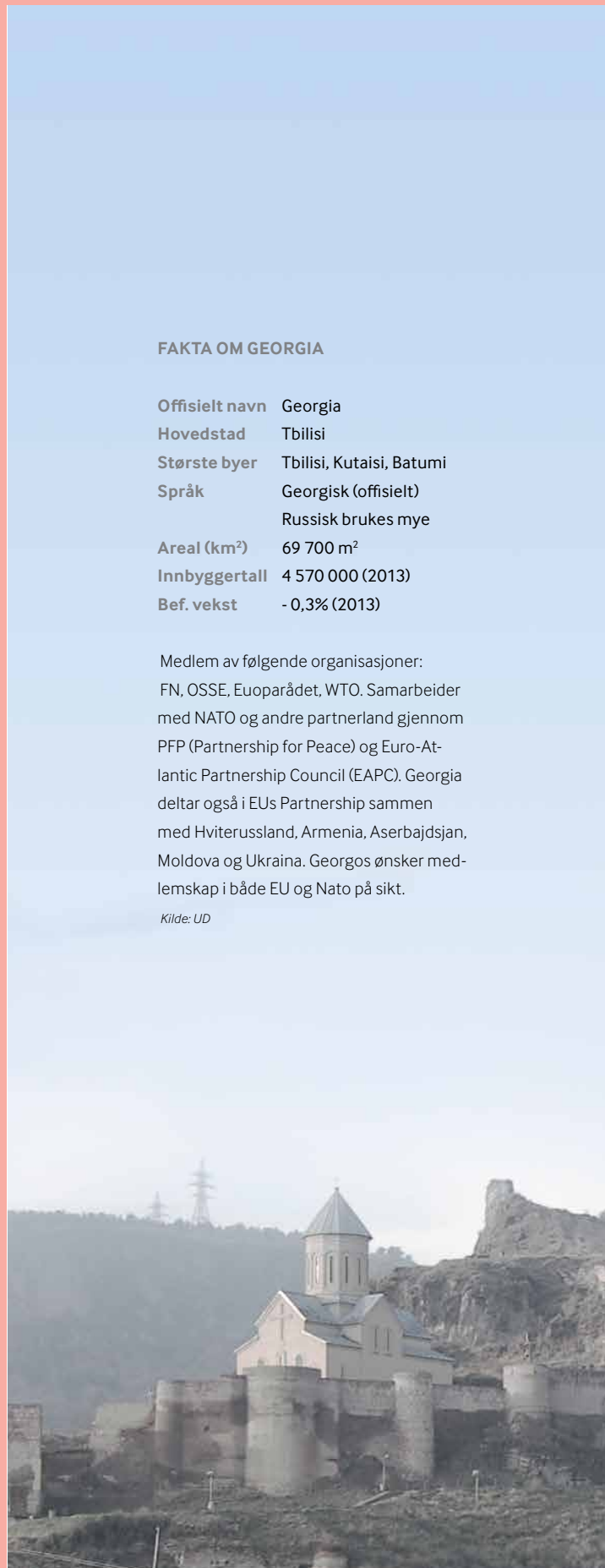
WORLD HEALTH ORGANIZATION (2007). International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems – 10th Revision – Version for 2007. URL: <http://apps.who.int/classifications/apps/icd/ic,d10online/>

FAKTA OM GEORGIA

Offisielt navn	Georgia
Hovedstad	Tbilisi
Største byer	Tbilisi, Kutaisi, Batumi
Språk	Georgisk (offisielt) Russisk brukes mye
Areal (km²)	69 700 m ²
Innbyggertall	4 570 000 (2013)
Bef. vekst	- 0,3% (2013)

Medlem av følgende organisasjoner:
FN, OSSE, Euoparådet, WTO. Samarbeider med NATO og andre partnerland gjennom PFP (Partnership for Peace) og Euro-Atlantic Partnership Council (EAPC). Georgia deltar også i EUs Partnership sammen med Hviterussland, Armenia, Aserbajdsjan, Moldova og Ukraina. Georgos ønsker medlemskap i både EU og Nato på sikt.

Kilde: UD



Med jobb som mål

AV ARNE ØSTLI

Et igangværende prosjekt om introduksjon av fag- og yrkesopplæring for georgisk ungdom med funksjonsnedsettelse var bakteppe i Georgias andre internasjonale konferanse om inkluderende opplæring. I tillegg til oppsummering av erfaringer så langt og utfordringer fremover, hadde konferansen som mål å belyse hva som må til for at de ungdommene det dreier seg om, kan sikres varig arbeid. Fag- og yrkesopplæringen er tredje fase i et samarbeidsprosjekt mellom Georgia og Norge. Konferansen – som hadde «Creating opportunities» som motto – fant sted i Tbilisi 14. og 15. april i år.

Spesialpedagogikk har tidligere hatt reportasjer fra pilotprosjektet som dreide seg om 10 skoler i Tbilisi (nr. 1–2008) og fra den første internasjonale konferansen om inkludering i Georgia (nr. 6–2012). Det var derfor spennende å få vite mer om erfaringene med «Inkluderingsprosjektet» så langt og om hvordan man ser på mulighetene til varig virkning av det som er gjort så langt.

Mye entusiasme og ambisiøse mål

Når man i konferansen hører foredrag og ellers møter bidragsytere og deltakere, er det lett å merke positive holdninger til prosjektet og til konferansen. Det vanker også mye gode ord om den norske prosjektlederen, Einar Christiansen, som til daglig er direktør ved Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning ved Universitetet i Stavanger.

– Kan du si noe om hvordan det er å arbeide i en sammenheng hvor ressurstilgang og kultur er svært forskjellig fra vår?

– Prosjektsamarbeidet mellom Georgia og Norge har helt siden starten i 2007 hatt ett hovedfokus. Barn og unge med funksjonsnedsettelse skulle gis tilbud om skoleplass ved sin nærscole på lik linje med alle andre. I denne siste prosjektfasen dreier det seg både om å gi unge funksjonshemmede tilgang til fag- og yrkesopplæring samt en arbeidsplass etter endt utdanning. Dette er ambisiøse målsettinger i et land med særlig høy arbeidsledighet, og hvor funksjonshemmede bare for få år tilbake enten ble sendt på institusjonsskoler av relativt dårlig kvalitet eller var prisgitt en tilværelse helt uten opplæring. En sosiologisk studie gjennomført før prosjektet tok til, viste at

de fleste, både lærere og foreldre, var negative til tanken om å åpne klasserommene for barn og unge med særskilte behov. Dette er holdninger som i dag er på vikende front i Georgia, og inkludering som tema er i dag svært tydelig på den nasjonale agendaen.

Georgia er et svært vestligorientert land. Som eksempel kan jeg nevne at landet har signert og ratifisert FN-konvensjonen om funksjonshemmedes rettigheter. Dette prosjektet fremstår slik som ett av flere virkemidler for selve implementeringsarbeidet knyttet til FN-konvensjonen. I arbeidet med prosjektet møter jeg hele tiden mennesker som med entusiasme bidrar på sin måte til at barn og unge skal få en opplæring ut fra individuelle behov. Kompetanseutvikling innenfor de spesialpedagogiske fagområdene pågår kontinuerlig, og universitetene

i landet kan fra inneværende studieår tilby både bachelor- og masterstudier i spesialpedagogikk.

Georgia er et fattig land, og ressurstilgangen er på ingen måte slik vi er vant til i Norge. Landet har store utfordringer på flere områder, men har prioritert å satse på utdanning. Norge er største bidragsyter til gjennomføringen av prosjektet, men Georgia bidrar også selv med betydelige beløp og har samtidig forpliktet seg til å videreføre alle tiltak og stillinger som er etablert i regi av prosjektsamarbeidet med Norge.

– Har det vært greit å finne miljøer og ressurspersoner som har noe å fare med og som har mulighet og vilje til å bidra?

– Det er viktig for meg å understreke at dette i første rekke er et georgisk prosjekt. Fra norsk side gjør vi vårt beste for å støtte og bekrefte georgiske initiativ, selv om vi ofte også gir konkrete råd når vi ser at det er behov. For å kunne gjennomføre alle aktivitetene i prosjektet har det vært nødvendig å hente inn kompetansepersoner fra ulike fagmiljøer i inn- og utland. I dette arbeidet har det vært min oppgave å «selge inn» prosjektet overfor enkeltpersoner og ulike institusjoner, både innenfor og utenfor utdanningsfeltet. Nesten uten unntak har prosjektet blitt møtt med interesse, og det er ikke så rent få fagpersoner rundt om i Norge og utenlands som har gitt gode bidrag.

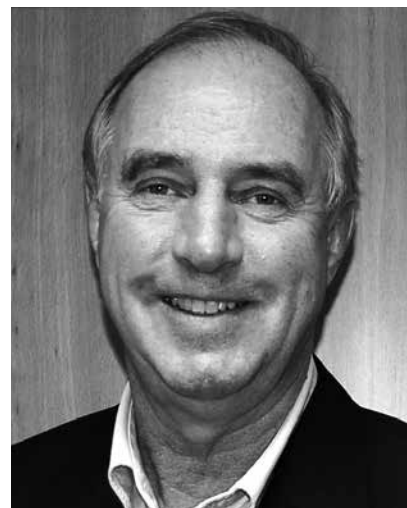
– Prosjektet skal etter planen avsluttes neste høst. Burde det være en lengre tidshorisont og i tilfelle, hva burde prioriteres?

– Når vi avslutter samarbeidet med Georgia senhøstes 2016, har vi deltatt i nesten ti år. Ikke sjelden hører man om prosjekter som har en for kort horisont og som ikke får tilstrekkelig tid til selve implementeringsarbeidet. I dette tilfellet har vi hatt helt andre rammevilkår og fått anledning til å utvikle og bygge bærekraftige strukturer som vil være avgjørende for videreføringen i georgisk regi når vi trekker oss ut. Fra georgisk side blir jeg fortalt at Norge, gjennom prosjektsamarbeidet, har bidratt på en måte som gjør at inkludering i dag anses for å være godt forankret i det georgiske samfunnet.

Jeg er overbevist om at landet vil videreføre det arbeidet som er påbegynt og at det fortsatt vil være politisk vilje til å følge opp med nødvendige ressurser.

– Du har ledet prosjektet fra norsk side i 8 år og samarbeidet med mange fagpersoner både fra Norge og andre land. Er det noe spesielt man får igjen for å arbeide i et land som Georgia?

– I alle disse årene har jeg hatt gleden av å samarbeide med en rekke svært dedikerte og flotte mennesker, ofte yngre mennesker i viktige posisjoner innenfor det georgiske utdannings- og vitenskapsdepartementet. I særlig grad har det vært en fornøyelse å samarbeide med den georgiske prosjektadministrasjonen, fem personer som har arbeidet med dette på fulltid.



Arkivfoto

Georgia har store utfordringer på flere områder, men har prioritert å satse på utdanning, sier Einar Christiansen.

Ved mitt siste besøk var det en som omtalte meg som «semi-Georgian», noe som vel skulle indikere at jeg var å se relativt ofte i dette vakre landet ved foten av Kaukasus. Når man arbeider så tett med folk og i tillegg over såpass lang tid, da utvikles relasjoner og vennskap. Jeg har besøkt private hjem en rekke ganger og erfart georgisk gjestfrihet på det aller beste. Dette vil jeg alltid minnes med glede – og for ikke å glemme den fantastiske maten og utsøkt georgisk vin. Og så tomatene da, tomatene smaker nemlig tomater i Georgia, sier Einar Christiansen til slutt.

Georgia vil videreføre

– Du har fulgt prosjektet fra starten av. Hva er ditt inntrykk av utviklingen mot inkluderende opplæring i Georgia så langt? Vi er nå inne i den tredje fasen. Hva med fase II?

– Implementeringen av inkluderende opplæring startet i 2006 med finansiell og metodologisk støtte fra

Georgiske myndigheter vil videreføre det vi har oppnådd i prosjektet, sier Marika Zakareishvili.

Foto: Knut Slåtta



den norske regjering. Det startet med et pilotprosjekt i grunnskolen. Det var en stor suksess som gikk over i en andre fase og som nå blir videreført av den georgiske regjering, sier Marika Zakareishvili som er prosjektleder på georgisk side.

Hun nevner spesielt: «Multidisiplinær gruppe» som er en bredt sammensatt gruppe av fagpersoner med ulike bakgrunn. De er ansvarlige for kartlegging og rådgivning til skolene. De var 31 i tallet da fase II var over. Nå er det 50 fagpersoner som har sitt arbeid over hele Georgia. Antall barn med spesielle opplæringsbehov som er inkludert i den ordinære undervisningen er øket fra 3000 til 4500. Det er publisert ny metodelitteratur som distribueres fritt til skoler over hele Georgia. Det har vært viktig at det innenfor prosjektets rammer ble etablert et varig opplegg for kompetanseheving for lærere. Flere og flere deltar i det

opplegget som ble utviklet, og det omfatter nå flere enn 1000 lærere per år. I tillegg til dette er det kommet i gang to måneders treningsprogram. En avgjørende komponent har vært utvikling av et mastergradsprogram ved Ilia statsuniversitet i Tbilisi. Den første gruppen av studenter begynte høsten 2014. I disse dager er det fire regionale universiteter som arbeider med å etablere bachelor- og mastergradsprogrammer.

– Hva har vært mest interessant i det igangværende prosjektet om fag- og yrkesopplæring for personer med funksjonsnedsettelser?

– Det er en stor suksess for landet, for det åpnet en ny horisont for folk med funksjonsnedsettelser. Folk opp til 40 og 50 år har vært «fanget» hjemme uten håp og noen form for opplæring. Jeg synes det vi er i gang med er en veldig interessant prosess, og vi må gjøre vårt beste for å gi dem de ferdighetene de trenger og støtte dem så de kommer inn på det åpne arbeidsmarkedet.

– Hva vil skje etter at prosjektet er avsluttet neste år?

– Jeg tror at vi har hatt en smart tilnærming for å skape et bærekraftig system. Det dreier seg om å skape et lovmessig grunnlag for inkluderende fagopplæring, etterutdanning av lærere og utvikling av egnet undervisningsmateriell. I tillegg til den økonomiske støtte vi har fått har georgiske myndigheter også satt inn ressurser i dette arbeidet. Alt dette bidrar til en bærekraftig utvikling. Således er vi

INTRODUCTION OF INCLUSIVE EDUCATION IN VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING (VET)

MÅL:

Å legge til rette for at ungdom med ulike funksjonsnedsettelser får tilgang til skoleplass ved fag- og yrkesopplæringsinstitusjoner og at de får arbeid etter endt utdanning.

VIRKEMIDLER OG ERFARINGER:

- Kompetanseutvikling innenfor ulike spesialpedagogiske temaer og entreprenørskap.
- Fokus på ledelse av fag- og yrkesopplæring generelt og entreprenørskap spesielt, bl.a. gjennom studiebesøk og bidrag i prosjektet og i konferansen fra de videregående skolene: Storhamar, Hamar katedralskole og Mailand.
- Statsbygg har bidratt til analyse av behov for bygningsmessige endringer som må gjøres ved fag- og yrkesopplæringssentrene. «Bygg for alle»-konseptet er tatt i bruk. Tre norske arkitektmiljøer, herunder Norges Arkitektur- og designhøgskole. Studiebesøk i Norge for instanser med ansvar for utforming av bygningsmessige forhold i fag- og yrkesopplæringssentre, herunder arkitektopp-læring og angjeldende avdelingen i Utdannings- og vitenskapsdepartementet.
- Ilia State University vil kommende sommer for sjette gang gjennomføre «Georgian Summer Academy on Inclusive Education» etter mønster fra den Internasjonale sommerskolen ved Universitetet i Oslo.
- Kompetanseoppbygging på alle nivåer vil ha stor betydning for god kvalitet i det fortsatte arbeidet med inkluderende opplæring. Fra studieåret 2014/2015 er det satt i gang utdanning på bachelor- og masternivå. For ytterligere å sikre framtidig kompetanseutvikling og oppbygging arbeides det nå for å få på plass et Phd-program.
- En relativt stor del av elevene har hørselsvansker. Oppbygging av en tegnordbok sammen med det georgiske døveforbundet er godt i gang.
- Å sørge for arbeid til elever med funksjonsnedsettelser i et land med meget stor ungdomsledighet er krevende. Et viktig tema under konferansen dreier seg om mulige strategier og arbeidsmetoder for å skape varige arbeidsplasser innenfor ordinært arbeidsliv.
- 200 elever med funksjonsnedsettelser har til nå fått skoleplass ved et av de seks fag- og yrkesopplæringssentrene.

Jeg vurderer kompetanseutviklingen som har skjedd på en rekke områder og det sterke fokuset på bærekraft, som de viktigste bidragene, mener Kari Brustad.



Foto: Det georgiske utdanningsdepartementet

overbevist om at også fag- og yrkesopplæringen vil være sikret, og regjeringen vil helt og holdent videreføre det som er oppnådd.

– Hvordan ser du på mulighetene for arbeid for de elevene som nå er inne i prosjektet?

– Jeg tror at det viktigste målet for opplæring er å sørge for arbeid i det ordinære arbeidsmarkedet. Vi har de samme målene for personer med funksjonsnedsettelse. Våre mål og anstrengelser fremover dreier seg om å legge til rette for nødvendig bistand i det ordinære arbeidsmarkedet. Vi vil samarbeide med andre departementer for å få til dette. Med bistand fra den norske prosjektadministrasjonen har vi kommet i kontakt med internasjonale miljøer som har god erfaring med «Supported Employment» (Mer om SE senere i reportasjen). Jeg tror at det kan bli viktig for funksjonshemmede i vårt land, sier en oppriktig engasjert og optimistisk Marika Zakareishvili.

Georgias ønsker har vært avgjørende
Avdelingsdirektør i Kunnskapsdepartementet Kari Brustad har på mange måter representert norske myndigheter i prosjektet helt fra starten av, eller kanskje rettere fra før starten. Det var naturlig å spørre henne om hva som har vært de største utfordringene i samarbeidet med Georgia.

– Det er nok alltid en utfordring å bli kjent med strukturer i et annet land. Hvordan er departementet organisert, har de under-

liggende virksomheter, har de regionale kontorer, hva slags føringer gis etc. Det tok ganske lang tid å forstå disse strukturene, og det er helt nødvendig å forstå for å kunne ha dialog om hvordan utfordringer kan møtes og løses, sier Brustad.

– Prosjektet er nå inne i sin tredje fase. Det betyr at det har vart over tid. Har det vært nødvendig for Norge å være med så lenge?

– Samarbeidet startet på bakgrunn av samtaler mellom de to landene på politisk nivå for 11 år siden, men innhold og målsettinger har endret seg gjennom årene. De to første fasene omfattet grunnskolen. Denne tredje fasen handler om yrkesutdanning og arbeidsliv. Hver fase er blitt igangsatt etter ønske fra georgiske myndigheter og politisk kontakt, og vi har sett til at det er i tråd med norske utenrikspolitiske prioriteringer.

– Hva mener du er Norges viktigste bidrag så langt?

– Jeg vurderer kompetanseutviklingen som har skjedd på en rekke områder og det sterke fokuset på bærekraft, som de viktigste bidragene. I tillegg vil jeg også gjerne peke på styrken det er i å ha hatt kontinuitet når det gjelder prosjektledelse. Både den georgiske og den norske prosjektledelsen har vært med fra første fase. Det har skapt trygghet.

– *Hva har gledet deg mest i dette prosjektet?*

– Prosjektet har hele tiden hatt som mål å gi barn og unge med funksjonsnedsettelse opplæring i en inkluderende skole. Det georgiske utdannings- og forskningsdepartementet har satt dette høyt på sin agenda. Ikke bare prosjektmedarbeiderne, men ansatte i flere avdelinger og ikke minst politisk ledelse har støttet opp under målene hele tiden. Det har gledet meg stort. Min viktigste oppgave i prosjektet har vært å delta i prioriteringsdiskusjoner og samtaler med politisk ledelse i det georgiske departementet. Men, mellom disse møtene har det vært mye viktig arbeid som har pågått under kyndig ledelse av Einar Christiansen. Han har vært drivkraften og den som har lagt til rette for, og gjennomført, alt av kompetansesemoduler og tiltak som står i prosjektplanen, fremhever Kari Brustad.

Arbeidsinkludering

Et av hovedmålene i prosjektet var å gi funksjonshemmet ungdom arbeid etter endt utdanning. Å få arbeid var derfor et viktig tema i konferansen. Tradisjonelt har mange med nedsatt arbeidsevne fått arbeid i en eller annen form for vernet virksomhet, ev. før ordinært arbeid. En av dem som i hadde som oppgave å trekke fram mulige veier å gå for Georgia, var Michael Evans. Han er tidligere president i European Union of Supported Employment og engasjert talsmann for at den eneste riktige oppfølgingen av inkludering i utdanningen må være

inkludering i det ordinære arbeidslivet. Teorigrunnlag og metodikk kalles på engelsk for Supported Employment. Noe helt tilsvarende begrep har vi ikke på norsk, så det var naturlig å spørre Evans om hovedideene bak Supported Employment. Det nærmeste vi kommer på norsk er trolig arbeid med bistand.

– Supported Employment er en metode som skal sørge for at funksjonshemmede og andre med nedsatt arbeidsevne kommer inn i og får varig betalt arbeid på det åpne arbeidsmarkedet. Denne metoden er fundert på en proaktiv politikk som er i tråd med FN-konvensjonen om funksjonshemmedes rettigheter, sier Evans.

– Metoden setter den arbeidssøkende i sentrum i hele prosessen fra start til varig arbeid på det åpne arbeidsmarkedet. Den forutsetter bistand både til den med nedsatt arbeidsevne og til arbeidsgiver. Supported Employment har vist seg å være svært egnet for å få funksjonshemmede og yrkesvalghemmede i arbeid. Vi har gode erfaringer fra flere land, sier Evans.

Evans forteller at Supported Employment består av en 5-trinnsprosess:

1. Inngåelse av samarbeidsavtale
2. Yrkeskartlegging og karriereplanlegging
3. Finne passende jobb
4. Samarbeid med arbeidsgiver for å utvikle og vedlikeholde jobber
5. Opplæring og trening på eller utenom arbeidsplassen



Det er en myte at det vanskelig å finne ordinære jobber til funksjonshemmede når det er høy arbeidsledighet, mener Michael Evans.

Supported Employment blir gjennomført av *Job coaches* (arbeidstilretteleggere) som har gjennomgått idégrunnet og metodikken som ligger til grunn for SE. Hver tilrettelegger har vanligvis ansvar for fra 8–20 arbeidssøkere eller personer som er i arbeid og som kan ha varierende behov for støtte.

Evans mener dette er den ideelle metodikken for å støtte funksjonshemmede med tanke på å få og opprettholde arbeid. Det er et vidt spekter av arbeidsmuligheter som kan tilrettelegges. Det forutsetter imidlertid at den arbeidssøkende får best mulig støtte.

– Supported Employment er den metoden som vil passe best for Georgia fordi den har en struktur, en vel utprøvd prosess og en rekke aktiviteter og tjenester som er logiske og bygger på sunn fornuft. Metoden

Foto: Marie Garmann



Det skapes et visst forventningspress på resultatene når man vet at regjerende politikere møter hverandre for å diskutere samarbeidet, hevder Birgitte Jordahl

inkluderer innspill fra foreldre og støttepersoner og forutsetter samarbeid med helse- og sosialsektoren for å sørge for en sterk og samordnet støtte når det er nødvendig. SE ser også på arbeidsgivere som «kunder» og forsøker å respondere på arbeidsmarkedets behov, sier Evans.

– Når det gjelder det å finne arbeid på det åpne arbeidsmarkedet, må det være ekstremt vanskelig i Georgia, der arbeidsledigheten er svært høy.

– Det kan synes opplagt at hvis det er høy arbeidsledighet, vil funksjonshemmede aldri få jobb. Men det er min erfaring at det ikke nødvendigvis er riktig. La meg komme med et par eksempler. I Dundee i Scotland hvor jeg ledet en Supported Employment-tjeneste, var arbeidsledigheten høyere enn det nasjonale gjennomsnittet på 5–6 %, og de økonomiske utsiktene var ikke gode. Likevel var det en stadig strøm av ledige stillinger, og på et tidspunkt husker jeg at fant mer enn hundre ledige stillinger som kunne passe for de arbeidssøkende vi arbeidet med, funksjonshemmede uten arbeid.

På kanaløya Jersey opplevde de i 2012/13 en uventet stigning i arbeidsledigheten. Den steg til omkring 3 %, som er ekstremt høyt for Jersey. Et prosjekt med Supported Employment i den perioden mer enn doblet antall funksjonshemmede personer i arbeid, fra 52 til 110.

Dette er et par av mange eksempler på som slår hull på myten om at høy arbeidsledighet innebærer at funksjonshemmede ikke kan få

arbeid. Supported Employment av god kvalitet vil alltid finne formelle eller uformelle veier til arbeid for sine klienter. Det er derfor dette kan bli en spennende metode og en spennende vei for Georgia – forutsatt at man får en god struktur, gode tilretteleggere og riktig opplæring og trening, avslutter en ivrig Evans.

Inkludering i skole og arbeidsliv må vokse innenfra

Det gir prestisje til en konferanse at noen fra politisk ledelse er med: Fra norsk side deltok Birgitte Jordahl, som er statssekretær i Kunnskapsdepartementet. Hun var med på å ønske velkommen, og hun avsluttet konferansen. Det ble også tid til møter med det georgiske utdannings- og forskningsdepartementet, og til å svare på noen spørsmål.

– Så vidt jeg forstår er det første gang du er i direkte kontakt med dette prosjektet. Hvilket inntrykk har du av det som er oppnådd?

– Mitt inntrykk er at dette prosjektet er drevet fremover på en systematisk og god måte, at det har vært tett oppfølging og at det er skjedd faktiske endringer. Men det aller viktigste er at man nok har tilført både det utdanningspolitiske og det faglige utdanningsmiljøet et nytt syn på menneskeverd, raushet, toleranse og grunnleggende respekt for alle mennesker, og at alle skal ha like muligheter.



Den norske delegasjonen under konferansen bidro bl. a. med innlegg om ledelse, organisering og entreprenørskap: Sittende foran: Birgitte Jordahl, statssekretær i Kunnskapsdepartementet. Stående fra venstre: Einar Christiansen, Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning, Anne Hildegard Johannessen, Storhamar videregående skole, Tone Mørk, Statped, Kari Brustad, Kunnskapsdepartementet, Stig Johannessen, Hamar katedralskole, Trine Øiseth, Mailand videregående skole, Bård Ivar Svendsen, ambassadør til Aserbajdsjan og Georgia, Erik Sandvik, Kunnskapsdepartementet og Rune Heiestad, Mailand videregående skole. Foto: Arne Østli

– *Hva tenker du om den politiske betydningen av såpass langvarig og tett samarbeid i utdanningssektoren?*

– Det betyr nok en del at man engasjerer seg på øverste nivå. Det skapes jo et visst forventningspress på resultatene når man vet at regjerende politikere møter hverandre for å diskutere samarbeidet.

– *Under åpningen av konferansen sa du at du hadde høye forventninger. Ble de innfridd?*

– Dessverre ble det så altfor liten tid til å få oversikt over alt som er gjort de årene prosjektet har eksistert til at jeg kan oppsummere oppnåelse av

mine forventninger. Jeg synes konferansen i seg selv var en viktig møteplass, og jeg håper at alle som deltok, har knyttet nye bekjenskaper og åpnet nye dører for utvikling av egen skole. Jeg er også glad for den norske delegasjonens deltakelse med sine innlegg. Jeg håper og tror at engasjerte deltakere søker informasjon fra Norge når det gjelder undervisningsmetoder og holdninger til ledelse og utviklingsarbeid etter å ha hørt innleggene. Det er i hvert fall å håpe.

– *Georgia har sammenlignet med oss begrensede ressurser. Ser du for deg fortsatt samarbeid og bidrag fra Norge?*

– Det har vært en grunnleggende forutsetning i dette prosjektet at det man har etablert, skal være mulig å videreutvikle og fortsette med også etter prosjektperioden. Inkludering i skole og arbeidsliv kan ikke være betinget av bistand fra et annet land. Det må vokse innenfra, og frøene er nå sådd. Alt har sin slutt. Et videre samarbeid blir i så fall et nytt prosjekt, som selvfølgelig kan bygge på det vi har i dag, men må altså representere noe annet enn eksisterende prosjekt, understreker statssekretær Birgitte Jordahl.

Normalitet og avvik – studenters beskrivelse av seg selv

Denne artikkelen tar for seg 196 studentbesvarelser ved Institutt for spesialpedagogikk. Bachelorstudentene hadde fått i oppgave å relatere begrepene normalitet og avvik på seg selv.



Erling Kokkersvold er nå pensjonist og senior, men har tidligere arbeidet som amanuensis ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo



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

På Institutt for spesialpedagogikk (ISP) ved Universitetet i Oslo besjeftiger vi oss mye med begrepene normalitet og avvik og med relaterte begreper som inkludering, lærevansker og funksjonshemning. Likevel vet vi lite om hvordan våre egne studenter relaterer disse begrepene til seg selv.

Studenter produserer en rekke tekster i form av skriftlige arbeider som for eksempel notater, arbeidskrav og eksamensbesvarelser. Bachelorstudenter ved ISP tar opp temaer som normalitet og avvik i ulike typer skriftlige arbeider. I noen arbeider relaterer de også disse begrepene til seg selv og sine egne erfaringer.

Disse arbeidene blir ikke lest som informasjon om studentene, men evaluert på tradisjonell måte med tilbagemelding i form av karakter eller godkjenning av arbeidskrav. Slik går vi glipp av viktig kunnskap og forståelse av studentene, deres selvforståelse og hvordan de relaterer det de lærer til seg selv og sin egen studiesituasjon.

For å benytte oss av den informasjonen som ligger i studentarbeider, og for å sette søkelys på våre studenters opplevelse av seg selv på området normalitet og avvik, valgte vi derfor å se nærmere på et arbeidskrav der bachelorstu-

dentene i spesialpedagogikk eksplisitt ble bedt om å bruke begreper som normalitet og avvik på seg selv. Arbeidskravet ble besvart av 196 studenter. Vi har gått igjennom alle besvarelsene og har valgt å trekke ut og klassifisere dem i aktuelle temaområder som vi ønsket å undersøke nærmere.

Ut fra dette formulerte vi følgende problemstilling: *Hva omtaler studentene som normalitet og hva omtaler de som avvik?* Vi var også opptatt av i hvilken grad studentene forholdt seg aksepterende eller kritisk til omtalte standarder for normalitet og avvik.

Normalitet og avvik

Ethvert samfunn har sine normer for normalitet og avvik. Dette uttrykkes i kategorier som rett og galt, lovlig og ulovlig, friskt og sykt, sunt og skadelig, naturlig og unaturlig osv. Slik kategorisering, formelt uttrykt i lovverk eller mer uformelt nedfelt i kultur og dagligliv, har blant annet som funksjon å bidra til samfunnsmessig orden og stabilitet. Normalitet og avvik gjenspeiler generelle trekk ved ethvert samfunn. «Hvem eller hva som oppfattes som avvikende, sier like mye om samfunnet som om avvikerne eller avviksgruppene» (Morken 2012, s. 46).

Avvik er alltid avvik fra noe, avvik fra det som oppfattes som normalt. Howard S. Becker (1963) omtaler derfor avvik som noe relativt: «Deviance is not a quality that lies in behavior itself, but in the interaction between the person who commits an act and those who respond to it» (Becker 1963, s. 14).

Funksjonshemning og lærevansker betegner også former for avvik. Michael Oliver (2009) er et sentralt navn i den internasjonale debatten om funksjonshemning. Han

argumenterer for en sosial forståelse av funksjonshemning. Ut fra Olivers forståelse dreier funksjonshemning seg om et funksjonshemmende samfunn, ikke et individuelt karaktertrekk. Litt spissformulert kan vi si at Oliver omformulerer funksjonshemning fra å dreie seg om feil og mangler ved individet til å dreie seg om feil og mangler i samfunnet. Studieemnet *Spesialpedagogikk: funksjonshemning, normalitet og avvik* (SPED 1002) har særlig fokus på dette.

Veltilpasset ungdom som sliter

Vi kjenner ikke til tilsvarende studentforskning som det vi har foretatt. Dette gjelder både datagrunnlag og forskningstema. Litteratursøk har heller ikke ført til kunnskap om prosjekter eller diskusjoner som tar opp normalitet og avvik relatert til tilsvarende gruppe studenter. Vi har derfor lite annen forskning å vise til både når det gjelder bruk av studentarbeider og når det gjelder normalitet og avvik og studenters opplevelse av seg selv.

Vi har derfor valgt å gi et generelt bilde av hvordan unge mennesker har det. Derfor har vi først gått til *Ungdata – Nasjonale resultater 2010–2012* (NOVA 2013). Ungdata består av lokale undersøkelser, der ungdom i ulike kommuner svarer på spørsmål om sitt eget liv og sin egen livssituasjon. Samlet gir disse undersøkelsene et bilde av situasjonen for ungdom på landsbasis. NOVAs Ungdata-rapport fra 2013 baserer seg på svar fra mer enn 40.000 ungdomsskoleelever. Informantene i Ungdata er altså yngre enn studentene på universitetet. Undersøkelsen tar heller ikke sikte på å fange opp ungdoms situasjon i lys av begreper som normalitet og avvik.

Resultatene (NOVA 2013) viser at ungdom generelt er veltilpasset med stor tro på sin egen framtid og et godt forhold til både foreldre og skole. Selv om de voksne drikker mer enn tidligere, har de unges alkoholforbruk gått ned siden årtusenskiftet. Samtidig er det tegn til at mange unge sliter med psykiske helseplager, bl.a. symptomer på stress. Særlig mange jenter sliter med å få hverdagen til å gå i hop. Litt spissformulert kan vi si det er snakk om aktiv og veltilpasset ungdom som sliter psykisk.

Ellers er det verdt å merke seg at familieøkonomi har betydning for de unges liv. Ungdom i familier med dårlig råd er gjennomgående mindre tilfreds enn andre ung-

dommer. De er blant annet mindre fornøyde med foreldrene, færre av dem deltar i organiserte fritidsaktiviteter og færre er motivert for høyere utdanning.

Et annet interessant funn er at dagens ungdom på mange områder ligner på voksengenerasjonen. Det er vanskelig å påvise verdier og holdninger som kan knyttes til en egen ungdomskultur. Slik sett tegner Ungdata bilde av en veltilpasset og konform ungdomsgenerasjon som sliter med å tilpasse seg og å strekke til.

Avvik og opprør?

Nils Johan Lavik (1968) diskuterte i sin tid ungdomsavvik i forhold til ungdomsopprør. Avvik og opprør er ikke alltid lett å holde fra hverandre. Noen ganger kan det ifølge Lavik være slik at en gjør opprør ved å være annerledes. Laviks bok *Mellom avvik og identitet* ble gitt ut i selve startåret for det såkalte studentopprøret. Det kan derfor være verdt å spørre om Laviks tanker om avvik og opprør fortsatt er aktuelle. I en konfliktsituasjon kan ungdoms forhold til omgivelsene preges av flukt, tilpasning eller forsøk på forandring (opprør) (Damsgaard & Kokkersvold, 2011). Ut fra NOVAs Ungdata-rapport kan det synes som om verken flukt, forsøk på forandring, eller opprør, er aktuelt for det brede lag av dagens ungdom. En annen tolkning er at ungdom opplever store konformitetskrav og at de i stedet for å gjøre opprør anstrenger seg sterkt for å tilpasse seg.

Ungdom og identitet

Lavik (1968) er også opptatt av det moderne menneskets identitetsproblemer. Han forstår identitet som å se seg selv i sammenheng med noe. Identitetsproblemer aktualiseres særlig i ungdomstiden. Erik Homburger Erikson (1968) skriver om identitet og identitetsforvirring som utfordring i puberteten. Den tyske ungdomsforskeren Thomas Ziehe (Ziehe & Stubenrauch, 1983) er opptatt av identitetsforvirring og kulturell frisetting. Noe av poenget hans er at samfunnet individualiseres og at kultur og samfunn ikke gir ungdommen tydelige forventninger og modeller. Slik sett er ungdom ikke helt på plass i kulturen og samfunnet. Ziehes frisettingsbegrep handler om dette. Ut fra NOVAs Ungdata-rapport kan det imidlertid tyde på at norske ungdommer i dag er langt mer samfunnstilpasset og mindre

Avvik er alltid avvik fra noe, avvik fra det som oppfattes som normalt.

frisatt enn det en skulle forvente ut fra Ziehes arbeid.

Selvoppfatning er et viktig bidrag til identiteten. Selvoppfatning kan enkelt defineres som en persons oppfatning av seg selv. Ifølge Georg Herbert Mead (1976) er selvoppfatning et resultat av hvordan individet speiler seg i omgivelsene, omtalt som symbolsk interaksjonisme. En viktig del av selvoppfatningen er det Shavelsen, Hubner & Stanton (Skaalvik & Skaalvik, 2013) beskriver som *akademisk, sosial, emosjonell* og *fysisk selvvurdering*. I vår sammenheng er poenget at disse selvvurderingsområdene også kan fungere som avvik-normalitetsområder.

Kategoriserende og relasjonell forståelse i spesialpedagogikk

Historisk har spesialpedagogikken tatt utgangspunkt i individuelle vansker og diagnoser, i en medisinsk og/eller psykologisk forståelsesmodell. Siden 1970-tallet har denne individorienterte forståelsen blitt møtt med økende skepsis. Den pedagogisk-psykologiske tjenesten (PPT) har for eksempel blitt utfordret til å legge mer vekt på systemrettet arbeid. Spenningen mellom individrettet og systemrettet arbeid har vært et sentralt tema både i offentlige innstillinger, i faglitteratur og i forskning.

I de senere årene har individ-systemperspektivet delvis blitt komplettert av begrepsparet *det kategoriske perspektivet* og *det relasjonelle perspektivet* (Hausstätter 2008; Persson 1998). Forskjellen kan illustreres med betegnelsen *elever med vansker* kontra *elever i vanskeligheter*.

Det kategoriske perspektivet assosieres med diagnoser og individuelle mangler. Men forståelsen av enkelteleven og de vanskene som tilskrives enkelteleven, hentes i stor grad fra gruppebeskrivelser, fra kunnskap om andre elever innenfor samme diagnosegruppe eller kategori. Det kategoriske perspektivet innebærer også spesialpedagogiske tiltak rettet mot enkeltelever, snarere enn mot system og miljø.

Ut fra det relasjonelle perspektivet ligger årsaken til vansken utenfor eleven og i elevens møte med omgivelsene. Tiltakene rettes i stor grad mot relasjonelle og kontekstuelle forhold, noe som forutsetter endring av undervisningen og utvikling av allmennpedagogikken. Dette innebærer blant annet systemendring.

Perspektivene må sees på som idealtypiske, mentale konstruksjoner. Virkeligheten er mer kompleks og nyansert. En utfordring ved det relasjonelle perspektivet kan være at elevenes individuelle vansker usynliggjøres. Det kan videre diskuteres om begrepet *det kategoriske perspektivet* kan misforstås. I hverdagspråket forstås kategorisk som noe unyansert og absolutt. Begrepet *kategoriserende perspektiv* er derfor mer dekkende. I denne artikkelen bruker vi i tillegg også begrepene kategori og kategorisering når vi deler inn i grupper, også i tilknytning til det relasjonelle perspektivet.

Studieemnet funksjonshemning, normalitet og avvik

10-poengsemnet *Spesialpedagogikk: funksjonshemning, normalitet og avvik* (SPED 1002) undervises tredje semester i bachelorprogrammet. Som del av emnet skal studentene besvare en obligatorisk refleksjonsoppgave (2–3 siders hjemmeoppgave). Høsten 2010 besto oppgaven i at studentene skulle drøfte seg selv i lys av begrepene normalitet og avvik. I denne undersøkelsen har vi vært opptatt av hva studentene legger vekt på.

I emnet SPED 1002 fokuseres det på å forstå funksjonshemning i en samfunnsmessig sammenheng. Dette innebærer en tilnærming påvirket av avvikssosiologi og kulturrelativitet (se f.eks. Oliver, 2009; Swain, mfl., (red.) 2007; Tøssebro, 2010). Emnet er lagt tidlig i studieløpet for at det skal kunne bidra til grunnlagsforståelse som ballast videre i studiet.

Emneplanen er ikke vesentlig endret siden 2010. Eksamen gjennomføres som en tredagers hjemmeeksamen. Den obligatoriske refleksjonsoppgaven må være godkjent for at studentene skal kunne gå opp til eksamen (SPED 1002).

Høsten 2010 besvarte studentene følgende obligatoriske refleksjonsoppgave:

Drøft deg selv som normal og som avvikende.

Ta utgangspunkt i en egenskap, rolle, holdning eller erfaring som kan oppfattes som både normal og avvikende – eller en egenskap, rolle, holdning eller erfaring som oppfattes som normal og en egenskap, rolle, holdning eller erfaring som oppfattes som avvikende.

Poenget med denne oppgava er at du skal bruke egne erfaringer til å reflektere over normalitet og avvik. Selv om utgangspunktet er personlig, skal drøftingen være faglig: Bruk begreper og/eller teorier fra pensumlitteraturen!

Lengde: Minimum 2 og maksimum 3 sider med linjeavstand 1,5

Besvarelsene ble levert i Fronter. Tilbakemeldingen til studentene foregikk også i Fronter. Oppgavene ble vurdert til godkjent/ikke godkjent, med en kommentar på to-tre linjer i tillegg. Bare sensorene hadde tilgang til besvarelsene og kommentarene.

De fleste studentene på SPED 1002 er unge mennesker med bare et drøyt år bak seg ved universitetet. Som unge mennesker har de trolig forhåpninger og planer for framtiden. Slik sett kan en forvente drøftinger med utgangspunkt i ulike forventninger og framtidsmål. Oppgavene legger imidlertid ikke opp til et slikt framtidsperspektiv: Studentene blir bedt om å ta utgangspunkt i en egenskap, rolle, holdning eller erfaring, mens begreper som drømmer, planer og framtidsutsikter ikke nevnes. Poenget med oppgaven formuleres som å bruke egne erfaringer til å reflektere over normalitet og avvik. Ut fra oppgaveteksten er det derfor nærliggende å ta utgangspunkt i erfaringer i fortiden snarere enn framtiden.

Å la unge mennesker skrive personlig om normalitet og avvik, kan være betenkelig av menneskelige og etiske grunner. Anonymisering skjer ved at bare sensor har tilgang til besvarelsen. Emneansvarlig har i tillegg vært opptatt av at selve oppgaven kan gjøre noe med studentene. Å skrive om personlige og vanskelige ting kan utløse studentreaksjoner og prosesser som de fagansvarlige ikke overskuer. Studentene blir derfor oppfordret til å ikke skrive om temaer som de opplever som personlig belastende og temaer de kan trenge hjelp til å bearbeide. De som har behov for det, blir bedt om å ta kontakt med emneansvarlig. Det legges ikke opp til at studentene skal skrive om det Becker (1963) omtaler som skjult avvik. Dette kan ha fått enkelte studenter til å skrive om relativt uproblematisk former for avvik i stedet for former de opplever som alvorlige, personlig belastende eller som de av en eller annen grunn finner vanskelig å snakke om. Det

er også en mulighet for at enkelte studenter avstår fra å skrive autentisk om seg selv og heller velger å konstruere en historie.

Det at studentene studerer spesialpedagogikk og tar et emne med tittelen *Spesialpedagogikk: funksjonshemning, normalitet og avvik* betyr også at de har en del pensumlitteratur om nettopp temaet normalitet og avvik (bl.a. Askheim, 2003; Morken, 2006). Selv om studentene oppfordres til å ta utgangspunkt i egne erfaringer, er det grunn til å tro at besvarelsene også kan preges av innholdet på studieemnet. Dette kan ha betydning for hvordan de har besvart oppgaven, og dermed også for validiteten: Studentene kan for det første være påvirket av det faglige innholdet i studiet (begreper, teorier og ideologier), og forsøke å se seg selv i forhold til dette innholdet. De vil også kunne være mer reflektert rundt temaet normalitet og avvik enn annen ungdom på samme alder.

Metodisk tilnærming

I utgangspunktet hadde vi en induktiv tilnærming uten faste analysekategorier. Vi hadde selvsagt en teoretisk forståelse, blant annet med utgangspunkt i litteratur vi allerede har nevnt, men også bøker som Jesper Holsts (1978) bok *Normalitet* og Damsgaard, Jorde, Skogen & Tangens (1982) bok *Hvem er alle? Hvem er så de andre?* Sentrale normalitets- og avviksbestemmelser i denne litteraturen er medisinsk, statistisk, moralsk/juridisk og sosial/relativ normalitets- og avviksbestemmelse. Med denne forforståelsen i bakhodet forsøkte vi å lese studentbesvarelsene for å finne et mønster.

Vi startet med å lese alle de 196 godkjente besvarelsene og noterte hva de omtalte som henholdsvis normalitet og avvik. Dette satte vi opp i en systematisk oversikt med tre rubrikker for hver besvarelse: én for hva de omtalte som normalitet, én for avvik og én rubrikk med plass til å skrive ned hvilken kategori vi plasserte besvarelsen i. Vi hadde flere gjennomganger av skjemaene før vi kom fram til hvilke kategorier vi skulle operere med og under hvilken kategori hver enkelt besvarelse skulle plasseres. Vi endte opp med følgende kategorier:

- Fysisk
- Livssyn
- Medisinsk
- Psykologisk
- Seksuelt
- Sosialt
- Sosialt-kulturelt

Tre av kategoriene hadde vi særlig problemer med å skille fra hverandre: kulturelt, sosialt og sosialt-kulturelt. Vi kom fram til følgende begrepsinnhold: *Kulturelt* dreier seg primært om minoriteter med innvandrerbakgrunn. *Sosialt* dreier seg om individuelle særtrekk eller tilbøyeligheter som får vedkommende til å føle seg utenfor rent sosialt, f.eks. røyker, politisk avvik og musiker med sceneskrekk. *Sosialt-kulturelt* dreier seg om dialektbruk, forholdet mellom by og land, mellom ulike sosiale miljøer og mellom universitetet og mer universitetsfremmede miljøer. De fleste av besvarelsene plassert under sosialt-kulturelt avvik dreier seg om allmenne betraktninger som mange kan kjenne seg igjen i. Det var først etter tredje gangs gjennomlesning at vi klarte å bestemme oss for i hvilken kategori de enkelte besvarelsene skulle plasseres.

De øvrige kategoriene som vi kom fram til var: *Fysisk*: om studentenes høyde og vekt. *Livssyn*: om det å være kristen, eventuelt ikke-kristen, eller å ha vokst opp i en sterkt religiøs familie. *Læring*: om problemer med skolefagene norsk og matematikk. *Medisinsk*: om medisinske diagnoser, som for eksempel kronisk sykdom, cerebral parese og bipolar lidelse. *Psykologisk*: om ulike individuelle særtrekk som for eksempel mørkreddhet, sjenerthet og ekstrem lovlydighet, og uten psykiatriske diagnoser og uten store sosiale konsekvenser. *Seksuelt*: om homofili. Vi opplevde det langt enklere å plassere besvarelsene innenfor disse seks kategoriene enn innenfor de tre vi omtalte først.

I denne studien har vi også vært opptatt av om studentene bruker kategoriserende eller relasjonelle eksempler på normalitet og avvik. Begrepene kategoriserende og relasjonell har vi som før nevnt hentet fra diskusjonen om faget spesialpedagogikk. Vår undersøkelse er strengt tatt ikke spesialpedagogisk, men nærmere samfunnsfag som sosiologi og sosialantropologi. Men slik vi ser

det, er begrepene kategoriserende og relasjonell nettopp et uttrykk for at spesialpedagogisk diskusjon også er påvirket av slike samfunnsfag.

Ut fra et kategoriserende perspektiv er normalitet og avvik et fenomen som er knyttet til det enkelte individ og til den gruppen, eller kategorien, som individet plasseres i, som for eksempel en diagnose eller en personlighetskarakteristikk. Det relasjonelle perspektivet ser normalitet og avvik som et sosialt fenomen, til individets forhold til omgivelsene, knyttet til for eksempel økonomi eller kultur.

Validitetsbetraktninger

Svarer studentene på det vi spør om? Vår problemstilling tar utgangspunkt i den oppgaveteksten som ble gitt til studentene. Det er derfor stort samsvar mellom den oppgaven studentene besvarte og vår problemstilling. Videre er det grunn til å tro at studentene hadde gode forutsetninger for å forstå oppgaven slik den var tenkt: Oppgaveteksten ble presentert for studentene i forelesningssammenheng, studentene hadde mulighet til å ta kontakt med emneansvarlig for å oppklare uklarheter, og forelesningstemaene i perioden før innlevering tok opp sentrale begreper som normalitet og avvik. Det var ikke mange studenthenvelser om oppgaven, noe vi tar som et tegn på at den ble forstått. Kategoriseringen viser at det er stor spredning i hva studentene tar opp. Det er derfor lite som tyder på at studentene har oppfattet noen normalitets-avviksformer som viktigere enn andre.

Det at oppgaveteksten ligger så tett opp til emneinnholdet, innebærer en mulighet for påvirkning. Vi forstår det imidlertid slik at denne påvirkningen først og fremst dreier seg om økt bevissthet rundt fenomenet normalitet og avvik og rundt det å avklare begreper. Emnet legger vekt på at normalitet/avvik er et relativt og relasjonelt fenomen. Som vi tidligere har vært inne på, ble studentene frarådet å ta opp temaer som kunne være personlig problematiske. Bortsett fra dette legger ikke emnet eller retningslinjene for arbeidskravet opp til at en form for normalitet/avvik er viktigere enn en annen.

Vi vet selvsagt ikke hvor autentiske og personlige besvarelsene er. Noen få skriver at de bruker andre som eksempler. Poenget vårt er ikke at besvarelsene skal være

... vi ser ingen tendenser til opprørskehet, flukt eller gjennomgripende kritikk av gjeldende normalitetsstandarder.

mest mulig autentiske og personlige, men at de skal si oss noe om hvordan studentene tenker om normalitet og avvik. Det er ingen grunn til å tro at de har skrevet om noe de ikke er opptatt av. Slik sett er det grunn til å tro at det er studentenes syn på seg selv i lys av begrepene normalitet og avvik som kommer til uttrykk i studentarbeidene.

Resultater – kategorisering

Resultatet viste at 106 oppgavebesvarelser (ca. 54 %) handlet om enten *sosialt avvik* (48 besvarelser), *kulturelt avvik* (29 besvarelser) eller det vi har omtalt som *sosialt-kulturelt avvik* (29 besvarelser). Alle disse 106 besvarelsene representerer altså et relasjonelt, ikke kategoriserende perspektiv.

Det vi har klassifisert som kategoriene *læring*, *fysisk*, *livssyn* og *psykologisk* dreier seg til en viss grad også om et relasjonelt perspektiv. *Læring*, i alt 13 besvarelser, dreier seg utelukkende om vansker knyttet til skolefagene norsk og matematikk, inkludert dysleksi. Selv om dysleksi er en diagnose, dreier det seg ikke om et medisinsk problem, men om vansker relatert til læring. *Fysisk avvik*, 11 besvarelser, dreier seg utelukkende om vekt og høyde. For flertallet dreier det seg om overvekt, det er også noen med lav høyde. Fysisk avvik er i stor grad relatert til kroppsideal og ligger slik sett tett opp til et relasjonelt perspektiv. *Livssyn*, ni besvarelser, dreier seg om å være kristen, eventuelt ikke-kristen, eller å ha vokst opp i en sterkt religiøs familie. *Psykologisk*, sju besvarelser, dreier seg om ulike individuelle særtrekk og et sammenlignende perspektiv uten vektlegging av sosiale konsekvenser, og uten at det dreier seg om psykiatriske diagnoser. Enkelttilfeller av mørkreddhet, sjenenhet og ekstrem lovlydighet kan tjene som eksempler. I tillegg vil mange også regne det som er omtalt som *seksuelt avvik* (homofili), seks besvarelser, som tilhørende det relasjonelle perspektivet. Ingen av de seks antyder noe i retning av at homofili skulle dreie seg om sykdom eller medisinsk avvik. Så langt kan altså 152 oppgavebesvarelser (ca. 78 %) knyttes til et relasjonelt perspektiv.

Medisinsk avvik dreier seg om medisinske diagnoser og faller innenfor det kategoriserende perspektivet. 38 oppgavebesvarelser, nesten 20 %, er plassert innenfor dette perspektivet. Det dreier seg om diagnoser som for eksempel

kronisk sykdom, cerebral parese og bipolar lidelse. 6 uklare besvarelser (3 %) ble ikke plassert i noen kategori.

En oversikt over besvarelsene fordelt på kategorier ser slik ut:

Kategori	antall	prosent
Sosialt	48	24,49
Medisinsk	38	19,39
Kulturelt	29	14,80
Sosialt-kulturelt	29	14,80
Læring	13	6,63
Fysisk	11	5,61
Livssyn	9	4,59
Psykologisk	7	3,57
Seksuelt	6	3,06
Uklart	6	3,06
	196	100,00

Hva studentene ikke skriver om

Studentene tar et studieemne som kan ha lagt føringer for hva de skriver. Selve oppgaveteksten legger også en del føringer. I oppgaven legges det opp til at studentene skal ta utgangspunkt i en egenskap, rolle, holdning eller erfaring som kan knyttes til normalitet og/eller avvik. Dette kan ha fått studentene til å tenke konkret med utgangspunkt i seg selv uten å knytte an til politiske og samfunnsmessige forhold. På den annen side legger studieemnet opp til samfunnsmessig og kritisk tenkning. Dette kunne en forvente at de ville kunne trekke inn, selv om det ikke var eksplisitt uttrykt i oppgaveteksten. Vi velger derfor også å trekke fram noen temaer som studentene nesten ikke berører.

Det mest slående er at normalitet og avvik nesten ikke relateres til politiske forhold. En student skriver riktignok om å være tilknyttet partiet Venstre, men uten å gå inn i politiske spørsmål. Vedkommende gjør tilknytningen til Venstre til et rent statistisk avvik, uten å relatere dette til ideologi eller samfunnssyn. Eksemplet illustrerer en gjennomgående tendens i hele materialet: Ideologi, samfunnssyn og politisk tenkning nesten totalt fraværende i studentenes omtale av seg selv. En snakker om det å lære å drepe i militæret og én om å komme fra Oslos vestkant og være politisk

Refleksjonsoppgavene gir inntrykk av en studentgruppe som er opptatt av å tilpasse seg omgivelsene snarere enn å forandre dem.

radikal. Men begge knytter avviket til kontekstuelle sammenhenger og er mer opptatt av at ulike miljøer har ulike normer og verdier enn av ideologi og samfunnskritikk. Mange nevner samfunnsmessige og ideologiske forhold i en innledende presentasjon av begrepene normalitet og avvik, men uten at dette blir fulgt opp videre i besvarelsen. Ingen definerer seg direkte i opposisjon til herskende forestillinger om normalitet og avvik, ingen definerer seg som miljøaktivister, venstreradikale, høyreradikale, anarkister, islamister eller utpreget samfunnskritiske.

Kulturelt avvik er et illustrerende eksempel. Vi har klassifisert 29 besvarelser under kategorier som hører til det relasjonelle perspektivet. I utgangspunktet skulle en kanskje forvente at noen av disse tok opp temaer relatert til fremmedfrykt, diskriminering, rasisme og islamofobi. Disse temaene er imidlertid helt fraværende i materialet.

Juridisk normalitet og avvik er heller ikke mye berørt. Én skriver om å være ekstremt lovlydig og én om å bevege seg i kanten av det lovlige, men for øvrig er ikke lov og rett et tema i besvarelsene. Noen få studenter tar opp moralske spørsmål relatert til seksualitet og abortsyn med utgangspunkt i et kristent livssyn. Noe av det interessante her er at de ser på dette som et avvik. Tatt i betraktning at mange av studentene befinner seg tidlig i tyveårene, er det påfallende at moralske spørsmål knyttet til samboerskap, prevensjon og sex før ekteskapet i det store og hele er ikke-temaer.

Ser vi dette i lys av Laviks (1968) forståelse av identitet og opprør, er det påfallende at ingen av studentene framstår som opprørske eller systemkritiske. Følgelig er det heller ikke noen tendenser til flukt eller opprør. Det generelle inntrykket er at studentene forsøker å tilpasse seg rådende normalitetsforestillinger. I pensumlitteraturen er det kritiske synspunkter rundt tendensen til normalitets-sentrisme (Morken, 2007; Morken, 2012). Det er lite eller ingenting av denne kritikken i studentbesvarelsene.

I den videre presentasjonen av studentbesvarelser starter vi med kulturelt avvik. Kulturelt avvik dreier seg som før nevnt primært om temaer relatert til innvandrerbakgrunn. Vi fortsetter med sosialt-kulturelt avvik forstått som kulturforskjeller som ikke er relatert til innvandrerbakgrunn, for eksempel dialektbruk og forholdet mellom by og land. Deretter omtaler vi sosialt avvik, forstått som

avvik relatert til individuelle særtrekk og sosial fungering. Så følger avvikende livssyn, avvik relatert til læring, fysisk avvik, psykologisk avvik, seksuelt avvik og til slutt medisinsk avvik som den eneste avviksformen som uomtvistelig representerer et kategoriserende perspektiv.

Kulturelt avvik (29)

Vi har allerede vært inne på kulturelt avvik. Nesten alle besvarelsene klassifisert som kulturelt avvik inneholder studentenes egne opplevelser av det å tilhøre en kulturell minoritet. Noen av dem som er klassifisert under kulturelt avvik, skriver også om livssyn, som vi kommer tilbake til. Flere studenter skriver også om alkoholbruk, som vi også kommer tilbake til under livssyn.

Flere av dem vi har klassifisert under kulturelt avvik, omtaler seg selv som innvandrere, et par også som annen-generasjons innvandrere. Noen av dem skriver om kulturkonflikter, men hvis vi ser bort fra alkohol, synes kulturkonfliktene å gå mer innad i egen familie enn mellom dem selv og den norske kulturen. En skriver om foreldrenes fremmedfrykt for norsk ungdomskultur med alkohol og festing, og omtaler seg selv som avvikende i egen familie. En skriver om fysisk avstraffelse i minoritetskultur. En annen omtaler seg selv som halvt pakistansk, og at hun i andres øyne faller mellom to kulturer.

Det generelle inntrykket er at det ikke dreier seg om store kulturforskjeller eller alvorlige kulturkonflikter. Symptomatisk nok skriver seks av studentene om at de eksotiseres, altså at det forventes at de skal være mer fremmedarta og eksotiske enn det de selv opplever seg som. Det virker ikke som om studentene selv oppfatter seg som særlig annerledes. En av dem skriver om å være fra et annet land, men likevel «norsk». En med afrikansk far oppfattes som norsk av foreldrene og oppfatter ikke seg selv som fremmedkulturell, men opplever likevel tilfeller av eksotisering. Ut fra studentbesvarelsene synes eksotisering å være mer framtredd enn fremmedfrykt, kulturkonflikt og rasisme.

De kulturforskjellene som kommer mest i fokus, dreier seg om alkohol. Flere minoritetsungdommer omtaler det at de selv ikke drikker som avvikende i det norske samfunnet. Dette framstilles ikke som et stort problem, men

mer som noe de registrerer og reflekterer over. Det er nærliggende å se dette i lys av at alkoholbruk er en del av studentlivet, særlig knytta til introduksjonsuka og det første møtet med universitetet.

Ingen av disse studentene sier noe om egen skolegang, og følgelig tar de heller ikke opp kulturkonflikter relatert til skole og utdanning. Dette kan kanskje forklares med at vi har å gjøre med relativt vellykket innvandrerungdom som har klart seg bra i det norske skolesystemet. Det kan også forklares med at vi kan ha å gjøre med skolemotivert ungdom som setter utdanning foran kultur. En tredje mulighet er at kultur er et mindre problem enn mange forestiller seg.

Sosialt-kulturelt avvik (29)

Et gjennomgående trekk er at mange studenter tar opp egen oppvekst. Normalitet og avvik relateres i stor grad til oppvekst og erfaringer i egen familie og oppvekstmiljø. Erfaringene som student blir mindre omtalt. Når studenttilværelsen beskrives, er det først og fremst som kontrast til oppvekst og hjemmemiljø. Flere synes å oppleve en slags kulturkonflikt mellom oppvekstmiljø og studiemiljø. I tilknytning til oppvekst tar studentene opp en rekke forhold, for eksempel familiære særtrekk som religiøsitet og ikke-religiøsitet, skoleerfaringer, fritidsaktiviteter, dialektbruk og erfaringer i lokalmiljøet.

De fleste av de besvarelsene som tar opp familie, oppvekst og lokalmiljø, har vi klassifisert under sosialt-kulturelt. Flere av studentene opplever seg avvikende i forhold til det miljøet som de vokste opp i. En trekker for eksempel fram det å være skilsmissebarn på et lite sted og snakker om byggedyret. En annen snakker om at det å være 27 år og ugift og studere i Oslo er avvikende i forhold til bydemiljøet. En tredje skriver om at det å ha en master på toppen av hovedfag er unormalt i et lite samfunn på Sørlandet, mens en fjerde snakker om at hun får avvikende stempel som Blindern-student i et høyborgerlig miljø på Nordstrand. Alle disse relaterer det omtalte avviket til oppvekstmiljøet, samtidig som det virker som de finner seg vel til rette på studiestedet.

I gjennomlesning av refleksjonsoppgavene ble vi slått av hvor sentrale de sosiale-kulturelle forskjellene var.

En skulle kanskje forvente at opplevelsen av forskjeller mellom by og land og mellom ulike sosiale miljøer ikke var så fremtredende i det moderne Norge. Når dette er sagt, vil vi nyansere bildet litt: Det er trolig ikke snakk om alvorlige konflikter, men like mye om endringer i unge menneskers livssituasjon. Det virker som om studentene finner seg godt til rette i sin nye livssituasjon, og vi tolker dem slik at de setter pris på den friheten, den kulturelle frisettingen og muligheten til å være seg selv som studietilværelsen gir rom for.

Det kan være verdt å spørre om sosialkulturelle forskjeller og ønske om å være seg selv, gjør studentene opprørske. Selv om vi ser tegn til et kritisk blikk på egen oppvekst, er det ikke noe som tyder på at studentene tar avstand fra sine tidligere erfaringer eller at de opplever at de har vært belastende eller fungert hemmende. Følgelig ser vi heller ingen tendenser til opprørskhet, flukt eller gjennomgripende kritikk av gjeldende normalitetsstandarder. Studentene er først og fremst opptatt av å tilpasse seg studentrollen og livet på det nye studiestedet.

Sosialt avvik (48)

Sosialt avvik dreier seg her om individuelle avvik fra «det perfekte liv» og fra sosiale forventninger. Slik sett dreier det seg om individuelle opplevelser ut fra sammenligning med andre. Det kan dreie seg om mindre individuelle karaktertrekk, spesielle interesser og aktiviteter, spesielle holdninger og verdier eller spesielle livssituasjoner. Omtrent en fjerdedel av besvarelsene tok opp det vi har klassifisert som sosialt avvik.

Usikkerhet, mindreverdighetsfølelse og utadvendthet er eksempler på individuelle karaktertrekk. En skriver at hun opplever seg usikker, fremmed og avvikende som ny på jobben. En bekymrer seg mer enn normalt, en skriver at hun er verbalt utagerende og sint, en at hun er nervøs musiker og en annen at hun er utadvendt og tar ordet i forsamlinger.

Korps, poker, hest og idrett er eksempler på spesielle interesser. En skriver om korps og korpsmusikk som en fin hobby, men samtidig som nerdete og stigmatiserende. En skriver at han er en normal og «kjedelig» fyr som tidligere har drevet med graffiti, men nå spiller poker. Å være

hestejente og mer enn vanlig idrettsinteressert er andre eksempler på slike interesser.

Når det gjelder verdier og holdninger, skriver én at hun er normal i storsamfunnet, men at sex før ekteskapet gjør henne unormal i egen familie. En problematiserer at hun har lært å drepe i det militære, noe som avviker fra samfunnets generelle moralske normer. En annen skriver at hun er fornøyd med å være hjemmekjær, og at hun ikke ønsker seg ut i verden for å studere. Det er også verdt å merke seg at én omtaler seg selv som avvikende på grunn av abortsyn og synet på funksjonshemming og at hun mener at alle har livets rett.

Eksempel på en spesiell livssituasjon er det å være enslig mor som bor hos mor. En ung alenemor skriver om å ikke ha overskudd til fest, alkohol og moro. En skriver om å isolere seg og stenge seg inne etter brudd med kjæresten. En om å være student og ha valgt å kjøpe gård. En annen skriver om å trene, å strebe etter å bli best og å ofre mye.

Det er stor spredning i det vi har klassifisert som sosialt avvik. Fellesnevneren er at det dreier seg om individuelle avvik fra sosiale forventninger og mønstre. Mange av de aktuelle besvarelsene er «introverte» i den forstand at studenten retter blikket mot seg selv. Men de er på ingen måte upåvirket av omgivelsene rundt. Det er snarere slik at de ser seg selv i lys av egen subjektiv fortolkning av sosiale forventninger og mønstre. Dette er i tråd med Meads (1974) «speilbildeselv». Det er også i tråd med en mer generell forståelse av at ungdom er opptatt av å finne seg selv og sin egen identitet.

Livssyn (9)

Et annet trekk er at flere tar opp sitt forhold til livssyn og religion. Vi har riktignok klassifisert bare ni besvarelser under primærkategorien livssyn, men under de kulturelle og sosiale kategoriene er det også flere som berører livssyn og religion, dette gjelder særlig innvandrere med muslimsk bakgrunn.

En del omtaler sitt eget forhold til kristendom. En omtaler seg som kristen og som avviker både i familien og i Oslo. En annen er vokst opp i et religiøst miljø på Sørlandet, men har gradvis utviklet seg til ikke-kristen og opplever seg som normal i ikke-kristent vennemiljø. En tredje presen-

terer seg som humanetiker med ikke-kristen barnetro, noe som hun omtaler som normalt i egen familie. En fjerde står i statskirken, men opplever seg selv som ikke-religiøs, og omtaler dette som å ha et normalt forhold til kristendom. Som det framgår av disse eksemplene, har studentene noe ulikt forhold til kristendom og noe ulik opplevelse av hva som er normalt.

Innvandrere som forstår seg selv som del av en kulturell minoritet, tar også opp tema som har med livssyn å gjøre. En omtaler seg selv som liberal muslim. En annen snakker om å være innvandrers og muslim med norske drikkevaner og som føler seg avvikende når hun drikker. En tredje omtaler seg som innvandrers og katolsk og framhever at ingen gjør noe poeng av at hun er katolikk. En annen student er katolikk med minoritetsbakgrunn, og sier hun har et avvikende syn på abort og sex før ekteskapet. De fleste studentene med minoritetsbakgrunn sier ingen ting om livssyn. En del minoritetsstudenter snakker om at de er avvikende fordi de ikke drikker alkohol, men sier ikke noe om hvorfor de ikke drikker. Det er påfallende at trosspørsmål kommer i bakgrunnen, mens mer sosiale konsekvenser av livssyn synes viktigere.

Det er symptomatisk at også behandlingen av livssyn og religion er lite konfliktpreget. Sosiale konsekvenser av livssyn blir til en viss grad konstatert, men systematisk diskriminering, utestengning og stigmatisering blir ikke berørt. Slik sett dreier det seg om en aksept av ulikhet snarere enn kritisk opprørskhet. Dette gjelder ikke bare studentenes egne holdninger, men også reaksjonene fra miljøet rundt. En omtaler for eksempel seg selv som kristen og avvikende både i familie og studiemiljø, og sier hun blir sett på som rar, men akseptert i Oslo. Det er lite som tyder på at holdninger til religion og ulike normalitetsstandarder relatert til livssyn er noe ungdommene sliter med eller opplever belastende. En opplever seg riktignok marginalisert som enslig mor i et kristent hjemmemiljø, men uten å gjenspeile noen tendens i resten av materialet. Heller ikke innvandrere med for eksempel muslimsk bakgrunn skiller seg ut i denne sammenhengen. De nevner enkelte sosiale konsekvenser av sitt livssyn, hovedsakelig relatert til alkoholbruk, men uten å kritisere omgivelsene eller herskende normalitetsstandarder.

Læring (13)

De fleste plassert under kategorien læring dreier seg om vansker i tilknytning til fagene norsk og matematikk (spesifikke lærevansker, lese-skrivevansker, dysleksi og matematikkvansker). Et par studenter skriver også om utfordringer knyttet til å være skoleflink, som for eksempel spesielt flink i matematikk.

En av studentene skriver om en fortid med spesialundervisning, og omtaler det som en positiv erfaring. Det er påfallende at alle knytter avviksbeskrivelsen til selve vansken, ikke til negative sosiale konsekvenser, stigmatisering eller segregerende spesialundervisning. En mulig forklaring kan være at det ikke er snakk om studenter med de mest alvorlige lærevanskene. En kan også driste seg til å spørre om studenter med svært negative erfaringer fra spesialundervisning ville søke seg til Institutt for spesialpedagogikk. Det er heller ikke helt klart om alle har fått sine lærevansker oppdaget i løpet av skoletiden. En student sier hun har dysleksi som har vært skjult. To av de 13 studentene har minoritetsbakgrunn.

Selv om studentene skriver om vansker relatert til skolefagene norsk og matematikk, er de i dag universitetsstudenter. Det er interessant å merke seg at lærevanskene ikke har forhindret dem fra å ta høyere utdanning, samtidig som det er grunn til å tro at det fins andre med lærevansker som ikke har lyktes så godt rent utdanningsmessig. Det virker heller ikke som om «lærevanskene» er noen viktig identitetsmarkør for de aktuelle studentene, og at det derfor er grunn til å tro at det ikke dreier seg om de alvorligste gradene av lærevansker.

Fysisk avviksbeskrivelse (11)

Fysisk avvik dreier seg om høyde og vekt. Sju av besvarelsenedreier seg om overvekt eller å ha noen kilo for mye. En sier hun er overvektig og har blitt mobbet, med den sosiale konsekvens at hun har utviklet «usynlighet». En annen sier hun er overvektig, men lite opptatt av det. Det er interessant å merke seg at to av dem som skriver om å være overvektig, gjør et poeng av at de avviker fra normen i Norge, men ikke i en del andre land. Slik omtaler de overvekt som et relativt fenomen. En overvektig student gjør et poeng av at hun ikke mestrer gym. Slik relaterer hun

avviket til konkrete ferdighetskrav.

Fem studenter skriver om egen høyde. En skriver om det å være over to meter høy som et statistisk avvik, men også som noe som innebærer plassproblemer på fly, men som er positivt på basketballaget. En av de overvektige omtaler også seg selv som høy. Tre av informantene skriver om lav høyde. En omtaler seg selv som kortvokst og skriver om å bruke barnestørrelser og om å måtte ha spesialtilpasninger. En annen sier hun har lav høyde, og at dette var et avvik særlig i ungdomsalderen, men at hun føler seg normal nå.

Fysiske avvik relatert til høyde og vekt er målbare, statistiske avvik. Flere av dem som skriver om fysiske avvik, omtaler dette som et relativt avvik. Noen tar også opp praktiske problemer. Et par antyder også at det kan være spesielt vanskelig å ha et fysisk avvik i ungdomsalderen. Dette har trolig å gjøre med at utseende og vekt er viktige fokusområder i vårt samfunn og da særlig blant ungdom. Fysisk utseende er viktig for ungdoms selvbylde (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Når det er sagt, er det også viktig å merke seg at bare sju av i alt 196 studenter tar opp temaer relatert til vekt. Dette kan selvsagt ha noe med tilfeldigheter å gjøre, men det er likevel fristende å antyde at utseende og kroppsfiguring kanskje ikke er det våre studenter er mest opptatt av.

Psykologisk avvik (7)

Psykologisk avvik dreier seg også om ulike individuelle særtrekk og et sammenlignende perspektiv, men uten at studentene selv har vektlagt sosiale konsekvenser. Det dreier seg heller ikke om psykiatriske diagnoser.

En skriver for eksempel om sosial angst og erfaring med PPT og spesialskole, men først og fremst med vektlegging av sosial angst som en individuell egenskap. En annen omtaler seg selv som sjenert og hjemmekjær og lite opptatt av festing, men føler at hun selv lever et helt normalt liv. En tredje skriver om frykt for autoriteter og ekstrem lovløydighet, men oppfatter seg selv som helt normal, litt avhengig av kontekst. Det er store likheter mellom det vi har omtalt som sosialt avvik og psykologisk avvik. Forskjellen er først og fremst at psykologisk avvik dreier seg om den individuelle opplevelsen, mens sosialt avvik fokuserer mer på sosiale konsekvenser og avvik fra sosiale forventninger. Slik sett dreier

det seg om avvikende følelser og opplevelser hos mennesker som opplever å leve ganske normale liv. Vi kategoriserer psykologisk avvik som relasjonelt fordi de sammenligner sine individuelle følelser med andres. Noen av dem det gjelder, opplever seg som helt normale eller å leve helt normale liv. På denne måten skiller de mellom det psykologiske avviket og konteksten og livet for øvrig, men uten å vektlegge faste avvikskategorier.

Seksuelt avvik (6)

Seksuelt avvik er den minste gruppa i materialet. Dette er en relativt entydig kategori uten særlige definisjonsproblemer, men det kan likevel være vanskelig å vite hvordan alle studentene relaterer seg selv til kategorien. For alle seks dreier det seg om beretninger om seksuell legning. To-tre av dem skriver mer indirekte om homofili på den måten at de skriver om en venninne eller bekjent. Vi tolker besvarelsene slik at tre-fire studenter selv er homofile. Her er det verdt å merke seg at studentene ble oppfordret til å tenke seg godt om før de skrev om avvik de ikke allerede var åpne om, og som de på en eller annen måte kunne oppleve som personlig belastende. Det er derfor grunn til å anta at det kan være flere homofile studenter i materialet enn de som har skrevet om det.

En omtaler seg selv som lesbisk i et heterofilt majoritetssamfunn, og samtidig som en normal samfunnsborger som studerer arbeider og er lovlydig. En annen sier hun er homofil, men normal i vennegjengen. En tredje omtaler seg selv som homofil og sosial og omgjengelig. Studentene framstiller ikke det å være homofil som spesielt problematisk. En mulig forståelse av dette er at det å være homofil i et urbant studiemiljø faktisk ikke er spesielt problematisk. En annen mulig forklaring kan være at oppfordringen til studentene om å være forsiktig med å skrive om temaer som kunne være personlig belastende, har fått dem til å avstå fra å gå inn på negative opplevelser relatert til seksuell legning. Vårt inntrykk er først og fremst at studentene normaliserer det å være homofil, at de så å si normaliserer selve avviket.

Medisinsk avviksbeskrivelse (38)

En av fem studenter konsentrerer refleksjonsoppgaven

om medisinsk avvik. Flere skriver om allergi og framstiller dette som noe de sliter med, men uten at det i særlig grad begrenser dem. Allergien er slitsom, men uten alvorlige konsekvenser. Det fins også eksempler på alvorligere medisinsk avvik som CP og alvorlig psykisk sykdom. I tilknytning til psykisk sykdom er det ett eksempel på medisiner, tvangsinngivelse og opplevelse av skam, men så alvorlige konsekvenser berøres bare av denne ene. I materialet finner vi også eksempler på epilepsi, diabetes, cøliaki, ryggskader og muskelsykdom, altså typiske medisinske diagnoser som indikerer et kategoriserende perspektiv.

En relativt stor andel av studentene skriver altså om medisinsk avvik. Det kan være fristende å spørre om dette er karakteristisk for universitetsstudiet i spesialpedagogikk, og om det kan være en tendens til at mennesker med ulike medisinske diagnoser trekkes mot faget. Materialet vårt gir ikke grunnlag for å gi noe entydig svar, men det er mulig å tenke seg et par mekanismer som kan peke i slik retning. En mulighet er at studenter med medisinsk avvik forventer en viss forståelse for sine særskilte behov på Institutt for spesialpedagogikk. En annen mulighet er at de på grunn av egne erfaringer føler seg tiltrukket av studiet, og kanskje også mener de har noe å tilføre faget. Begge disse mulighetene er gjenkjennbare for oss som ansatte ved ISP, uten at vi dermed sier at dette er noe som karakteriserer studiemiljøet.

Avslutning

I dette arbeidet har vi tatt utgangspunkt i studentarbeider (obligatoriske refleksjonsoppgaver) som i utgangspunktet ikke var produsert med tanke på forskning. Studenter produserer mange typer tekster. Mange av disse kan brukes og analyseres for å få fram kunnskap om en rekke forhold. Ved å gå inn i refleksjonsoppgavene mener vi å ha fått fram interessant kunnskap om hvordan studenter på bachelornivå i spesialpedagogikk forstår seg selv, sin egen oppvekst og det å være student. Vi mener derfor at det å gå inn i studentarbeider også kan være nyttig i forskningssammenheng. Fordi man i mange sammenhenger ikke har mulighet til å identifisere og å be om informert samtykke, må man imidlertid være seg bevisst en del etiske problemstillinger. Dette gjelder særlig når studentene skriver om

personlige temaer, slik som i vårt tilfelle.

Studentene omtaler en rekke former for normalitet og avvik. Mange tar for seg sosiale og/eller kulturelle former og tenderer til å beskrive kultur og samfunn slik de selv kjenner og har erfart det som et uttrykk for normalitet. Samtidig har de en temmelig aksepterende og overbærende forståelse av avvik. Det er knapt nok spor av fordømming eller avstandstaking til avvik. På den annen side er det heller ikke mye kritikk av gjeldende normalitetsstandarder.

I et flerkulturelt samfunn skulle en kanskje forvente at mange studenter ville være opptatt av ulikheter mellom den norske majoritetskulturen og ulike minoritetskulturer. Dette temaet er imidlertid nesten ikke berørt. Derimot er det en god del studenter som er opptatt av mer tradisjonelle kulturforskjeller som forskjellene mellom by og land og forskjellene mellom ulike sosiale miljøer. Knappt noen tar opp politiske eller ideologiske former for normalitet/avvik.

Det er gjennomgående at det store flertallet av studentene har en relasjonell snarere enn kategoriserende forståelse av normalitet/avvik. Langt de fleste studentene er mer opptatt av sosiale konsekvenser, enn av diagnoser og vanskekategorier. Derfor blir det påfallende at de verken gir uttrykk for samfunnskritikk eller opprørskhet, og at fenomener som urettferdighet og diskriminering knapt nok berøres. Selv om de ikke forholder seg aksepterende til gjeldende standarder for normalitet og avvik, gir de heller ikke uttrykk for at de forkaster gjeldende standarder. Slik sett gir refleksjonsoppgavene inntrykk av at vi har å gjøre med en studentgruppe som er opptatt av å tilpasse seg omgivelsene snarere enn å forandre dem. Dermed får vi langt på veg bekreftet Ungdatas (NOVA 2013) bilde av en veltilpasset og konform ungdomsgenerasjon som tilpasser seg og sliter med å strekke til.



REFERANSER

- ASKHEIM, O.P.** (2003). *Fra normalisering til empowerment*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- BECKER, H.S.** (1963). *Outsiders*. New York: The Free Press
- DAMSGAARD, B., JORDE, E., SKOGEN, K. & TANGEN, R.** (1982). *Hvem er alle? Hvem er så de andre?* Oslo: Universitetsforlaget
- DAMSGAARD, H.L. & E. KOKKERSVOLD** (2011). *Ungdom på ville veier*. Oslo: Unipub

- ERIKSON, E.H.** (1968). *Barndommen og samfunnet*. Oslo: Gyldendal
- HAUSSTÄTTER, R.S.** (2008). Utdanning til hvilket formål? *Spesialpedagogikk* nr. 3.
- HOLST, J.** (1978). *Normalitet*. København: Christian Ejlers' Forlag
- LAVIK, N.J.** (1968). *Mellom avvik og identitet*. Oslo: Forlaget Land og Kirke
- MEAD, G.H.** (1976). *Medvetandet, jaget og samhället*. Lund: ARGOS
- MORKEN, I.** (2006). *Normalitet og avvik*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- MORKEN, I.** (2007). Normalitetssentrisme og integrering av mennesker med funksjonshemning. I: E. Simonsen & B.H. Johnsen (red.). *Utenfor regelen*. Oslo: Unipub
- MORKEN, I.** (2012). *Normalitet og avvik*. 2. utg. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- NOVA** (2013). *Ungdata - Nasjonale resultater 2010 – 2012*. NOVA Rapport 10/13 <http://nova>
- OLIVER, M.** (2009). *Understanding Disability*. Hampshire: Palgrave Macmillan
- PERSSON, B.** (1998). *Specialpedagogisk arbete i grundskolan*. Specialpedagogiske rapporter nr. 4, 1998. Göteborg: Göteborgs universitet
- SKAALVIK, E.M. & SKAALVIK S.** (2013). *Skolen som læringsarena*. Oslo: Universitetsforlaget
- SPED 1002** (2002). *Spesialpedagogikk: funksjonshemning, normalitet og avvik*. <http://www.uio.no/studier/emner/uv/isp/SPED1002>
- SWAIN, J., FRENCH, S., BARNES C. & THOMAS C.** (red.) (2007). *Funksjonshemmende barrierer. funksjonsfremmende samfunn*. Oslo: Kommuneforlaget.
- TØSSEBRO, J.** (2010). *Hva er funksjonshemning*. Oslo: Universitetsforlaget
- ZIEHE, T. & H. STUBENRAUCH** (1983). *Ny ungdom og usædvanlige læreprosesser*. København: Politisk revy

Når blått og gult blir grønt. *Tverrfaglig samarbeid som arbeidsredskap*

AV SVENN ERIK KNUlsen

Hvorfor skrive en bok om tverrfaglig samarbeid? Er ikke samarbeid noe vi alle gjør når vi møtes i saker der mange instanser blir involvert? Denne bokens forfattere, som er fra PP-tjenesten, skolen og helsestasjonen, har i mange år og fra ulike ståsteder jobbet med barn i barnehagen, elever i skolen og med deres familier, og har til sammen en betydelig erfaringsbakgrunn som de her deler noe av med oss. Hva gjør denne boken annerledes? Boken viser tydelig at det ikke er nok å sette seg sammen og tro at vi med det deltar i et tverrfaglig samarbeidsmøte! Forfatterne fremstiller komplisert teori på en forståelig måte og viser at samarbeid blir noe kvalitativt annet enn bare å samles rundt et bord. Det er også en styrke at boken er fra praksisfeltet og reflekterer rundt denne praksisen ved hjelp av tanker knyttet til sosialkonstruksjonismen og postmodernismen.

Boken, som har 2 deler, oppleves smakfull og ryddig i sin presentasjon. Del 1 omhandler *samarbeidsfremmere*. Det presenterer synspunkter på hva dette er fra faglitteratur, fagfolk og rådsøkere og har mellom kapitlene refleksjoner mellom stemmene til grublerne gult og blått. Del 2 omhandler og gir god plass til *fortellinger fra praksis*, men ikke praksis med to streker under,

men med eksempler på hvordan samarbeid kan forvaltes. I motsetning til oppskrifter krever godt tverrfaglig samarbeid at alle aktørene er tilpassningsdyktige, smidige og refleksive – idet man lager oppskrifter for hvordan man kan improvisere, så improviserer man jo ikke.

Boken fokuserer på *hele mennesket*, som dessverre mange ganger opplever å møte et fragmentert hjelpesystem hvor de selv ikke blir å regne som deltakere. Forfatterne understreker også at det ikke alltid er lurt å jakte på årsakene til et problem som bare vil generere mer *problemsnakk*. Det er en tilnærming vi er godt kjent med. Denne boken vender blikket mot ønsket om å forstå hvilke *fenomener og prosesser som vil muliggjøre et godt tverrfaglig samarbeid*, og viser hvordan dette kan gjennomføres i praksis. For å tydeliggjøre dette retter forfatterne blikket mot hvilke prosesser som bidrar til å vedlikeholde det destruktive og lammende *problemsnakket*. Dette blir til forskjell fra den vante tenkningen om at bare vi finner det rette tiltaket så vil alt ordne seg. Altfor mange mennesker har i altfor mange år sittet på altfor mange møter med altfor lite resultat – for klienten eller den andre! Vi erfarer ofte en type tenkning

i møtene der det ytres «mer av det samme». Mens det som kanskje må til, blir en *annen type kvalitativ tenkning*.

Boken viser hvor nyttig det er å invitere rådsøkerne med i å *skape møtet*, samtidig som møtet skaper oss alle. At rådsøkerne er tatt med og spurt om hva som fremmer godt tverrfaglig samarbeid, oppleves som unikt og noe mer helhetlig enn i andre bøker med samme tema. Forfatterne søker i sitt prosjekt etter en bro mellom kunnskap og praksis med mål om å utvikle tverrfaglig samarbeidskompetanse. Det er ved å kombinere og blande ulike stemmer og meninger at det utvikles noe nytt, slik blir blått og gult til fargen grønn. Det å sette seg sammen og overskride egne faggrenser kan være et godt utgangspunkt for å utvikle nye tanker og nye måter å forstå ulike fenomener på. Det uttrykkes at tverrfaglig samarbeid representerer en verdifull anledning for de ulike hjelpeinstansene til å løfte sitt blikk fra sin egen profesjon, og legge sitt eget stammespråk litt til side, noe som bør gi en god mulighet til å innta nye perspektiver og se andre tilnærminger til endringsarbeid. En slik overskriding av ulike hjelpers faggrenser kan i tillegg fremme nye løsninger på brukerens utfordringer.

Dette gjør denne boken noe annerledes.

Det er ikke alltid problemet som er problemet, men måten vi snakker om problemet på. I det tverrfaglige møtet er det *mange stemmer*, og alle stemmene må bli hørt. Hva og hvordan det snakkes, blir sentralt. Ingen kan kreve forrang på sannheten. Denne postmoderne tilnærmingen med mer *samsnakk* som forfatterne legger til grunn, utfordrer den tradisjonelle definisjonsmakten til «de som vet alt» og sitter med fasiten. Forfatterne er inspirert av sosialkonstruksjonismen som opphøyer betydningen av *språket*, alle *ordene* med dets innhold og selve *meningsdannelsen* vi legger til grunn når vi *sammen* konstruerer fortellinger om oss selv og om de andre. Denne tenkningen understreker at vi lever i samsvar med de fortellingene vi selv og andre forteller. Bokens bevegelse bort fra den skråsikre fasiten om den ene sanne fortellingen, og nedtoningen av ekspertfokusert der ekspertene blir mest opptatt av å belyse saken fra sitt eget fagområde, oppleves spennende – bør være en appetittvekker for alle som jobber med folk. Det å kunne gi rom for å løfte frem flere perspektiv og fortellinger vil kunne opplyse en sak på en mer nyttig måte for klienten. Grunnleggende elementer som trygghet, tillit og likeverd mellom alle deltakerne vil fremme en slik arbeidsform.

Boken fylles av positive holdninger om å yte bistand til barn, elever og familier. Det handler

om genuint å se den andre. Dette vil kreve en god porsjon *dialektisk relasjonskompetanse*, noe som må læres og øves for å kunne gripe den andres perspektiv. Som fagfolk må vi la oss informeres av dem som ber om bistand. Boken viser at dette krever evne til *ydmøyhet* og gode evner til å lytte til det som faktisk blir fortalt, og ikke til det vi tror blir fortalt oss. Vi har som fagfolk en litt for stor iver etter å hjelpe den andre og konkluderer dermed litt for fort. Boken advarer mot at den andre skal bli tilskuer til eget liv.

Forfatterne er i den postmoderne og sosialkonstruksjonistiske ånd opptatt av å *løfte problemet «ut av» individet* og over til det som eksisterer i rommet mellom oss og de andre. På denne måten blir det vi kaller et problem, eksternalisert ut av individet, gitt et navn slik at vi sammen mobilisere til opprør eller felles kamp for å redusere innflytelsen til det definerte problemet.

Boken uttrykker at det blir nødvendig med gode kommunikasjonsferdigheter for å kunne kommunisere *med* den eller de andre og ikke bare *til*. Dette oppleves som en nyttig motmakt som vi finner i det tverrfaglige møtet som gir rom for mangfoldet og det multihistorielle. Dette krever at vi som fagfolk må ha en god porsjon endringskompetanse slik at ikke de «fastfrosne» tankene om det ene sanne skal få råde.

Forfatterne gjør et i del 2 et flott forsøk på å fremstille sitt teoretiske perspektiv i lys av gode historier fra egen praksis hverdag med påfølgende

refleksjoner. Slik sett bør denne boken oppleves som en mer helhetlig eller «grønnere» bok!

Dette bør være en bok på pensumlistene til studenter som kvalifiserer seg for å jobbe i skolen, barnehagen, barnevernet, men også for andre som vil møte barn, unge eller familier med utfordringer, som eksempel PPT og BUP.



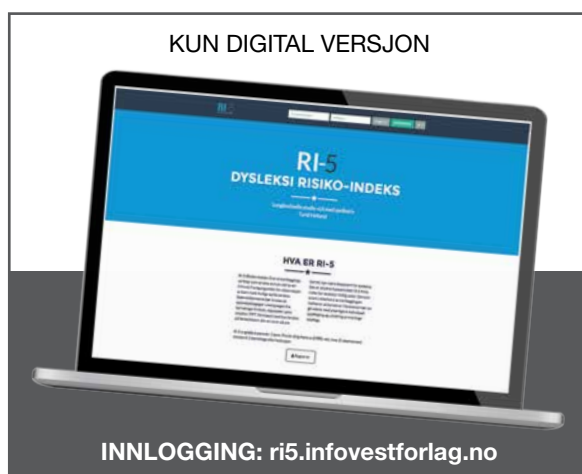
NINA MARTINSEN, KJELL-IVAR ANDERSEN, HEIDI STREKERUD, SISSEL EVENSEN & CHRISTEN TORP
Når blått og gult blir grønt
Tverrfaglig samarbeid som arbeidsredskap
 KOMMUNEFORLAGET, 2014
 ISBN: 9788244622134

Kan dysleksi oppdages før skolealder?

Vi vet at dysleksi er en medfødt disposisjon som fører til at barnet får vansker med lesing og skrivning. Vi vet også at det er flere faktorer som kan være med å forklare dysleksi. Disse faktorene er iboende og kan ikke forklares med vansker i miljøet rundt barnet. Dysleksi kan heller ikke forklares ut fra én faktor alene, men ut fra et samspill mellom flere faktorer som kan avdekkes allerede i førskolealder.

Ri-5 (Risiko Indeks 5) er et kartleggingsverktøy som brukes som en del av en trinnvis fremgangsmåte for observasjon av barn med mulige språkvansker. Spørreskjemaene bør brukes av spesialpedagoger i overgangen fra barnehage til skole, logopeder, samt ansatte i PPT. Verktøyet skal kun brukes på førskolebarn der en lurer på om barnet kan være disponert for dysleksi. Det er altså et hjelpemiddel til å finne risiko for dysleksi i tidlig alder. Dersom score i etterkant av kartleggingen indikerer at barnet er i faresonen bør en gå videre med ytterligere individuell oppfølging og utvikling av treningsopplegg.

Forfatter: Turid Helland, Longitudinelle studie «Ut med språket!»



SE OGSÅ ANDRE SPENNENDE PRODUKTER PÅ WWW.INFOVESTFORLAG.NO

Begrepsforståelse

Grunnlag for begynneropplæringen

For å forstå verden rundt seg må barna ha begreper til å tenke med. Disse begrepene lærer de gjennom sansing og erfaringer i ulike situasjoner. Derfor er det viktig at barnet har kontakt med voksne og jevnaldrende. Kartleggingen Begrepsforståelse er et hjelpemiddel for dette.

Forfattere: Inger Kristine Løge og Olav Lunde



Begrepsaktiviteter

Læring av grunnleggende begreper

Boken er utviklet av logoped Kari Hole. Den bygger på de samme 12 kategoriene som i kartleggingen Begrepsforståelse.



KURS

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

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

Vi skreddersyr kurs til den enkelte institusjon i emner som:

Observasjoner (TRAS, ALLE MED, EYMSC)

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

Ta kontakt for mer utfyllende informasjon eller se våre nettsider [www.infovestforlag.no](http://WWW.INFOVESTFORLAG.NO)

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

INFOVEST forlag

www.infovestforlag.no

Akvarium

AV VIGDIS HEGG

Moren til Moa er en fisk. Den må hun passe godt på.

Temaet for denne boka er omsorgssvikt. Vi møter Moa som lever og ånder for fisken i akvariet i stua. Oppi det svømmer fisken som Moa kaller mor. Etter beste evne stiller hun for fisken. Gir den mat, renser vannet i akvariet, holder riktig vann-temperatur, i det hele et altoppslukende og særdeles tyngende ansvar for Moa. Så krevende at læreren aner at ikke alt er som det skal hjemme.

Historien om Moa er den smertefulle beretningen om barnet som belastes med ansvar langt utenfor dets omsorgsevner, kompetanse og utviklingsnivå. «Moa er den som går i butikken. Hun passer på at mora får den maten hun skal ha. Det er fiskemat fra en boks. Tynne, fargerike flak, ikke mer enn en skje. For ellers blir vannet grumsete og begynner å lukte vondt. Moa holder akvariet rent, og følger med på temperaturen. Ikke for kaldt og ikke for varmt. Hun må passe på, for akvariefisk er veldig følsomme.»

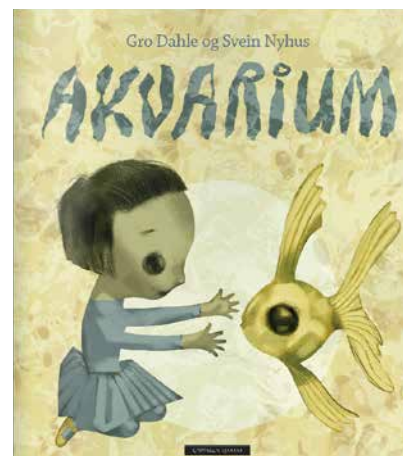
Moa i «Akvarium» er et løvetannbarn med en apatisk mor som ikke har overskudd til omsorgen for barnet sitt. I Moas sinn er det vanskelige forskjønnet, og hun ser på mora som en akvariefisk; vakker, stillegående, tander og passiv. Moas lyspunkter i livet finner hun på skolen, i klasserommet og i samværet med

elevene. Dahles korte tekst syder av undertekst, og av sympati med Moas mange selvbedrag og mestringsstrategier. Nyhus sin strek forsterker budskapet på hans utmerkede og inderlige vis.

«Det hender at Moa skulle ønske at moren ikke var en fisk, men en helt vanlig mamma med håret i hestehale og sko på beina, eller tøfler for den saks skyld. Moren kunne fått lov til å kjeft og mase, det ville vært helt ok, i hvert fall en gang iblant. Tenk om moren ropte fra kjøkkenet at nå var det morgen, at nå måtte Moa stå opp. For nå var det frokost!»

«Akvarium» er en ekte bok for alle aldersgrupper, der barn og voksne i fellesskap med boka som utgangspunkt, kan få belyst et alvorlig problem i forholdet mellom barn og voksne. Den kan fungere som en døråpner for barn som lever i omsorgssvikt samt en invitasjon inn i den ukjente verdenen i møte med det alt for store ansvaret for et barn.

Da «Akvarium» ble nominert til Kritikerprisen, uttalte forfatteren at det ikke var så viktig å vinne – men veldig bra å bli nominert. Jeg mener det var veldig bra at boka både ble nominert samt vant sjølveste Kritikerprisen for 2014!



GRO DAHLE OG SVEIN NYHUS

Akvarium

CAPPELEN DAMM, 2014

ISBN: 978-82-02-43968-2



2. gangsutlysning - Assisterende rektor - Nordre Aker skole



Utdanningsetaten (UDE) i Oslo er Norges største kommunale etat med 85 600 elever og lærlinger og ca. 14 500 ansatte. Årlig brutto driftsbudsjett er ca 12,6 mrd. kroner. Utdanningsetaten har det faglige, økonomiske og administrative ansvar for skolene, Aktivitetsskolen, Oslo musikk- og kulturskole, PPT, fag- og voksenopplæringen i Oslo.

Arbeidsplassene i Oslo kommune skal preges av mangfold, og våre ansatte skal gjenspeile byens befolkning. Vi oppfordrer alle som er kvalifisert til å søke jobb hos oss uansett alder, funksjonsevne, kjønn, seksuell orientering, religion eller etnisk bakgrunn.

Oslo kommune legger vekt på å tilrettelegge arbeidsforholdene dersom du har behov for det.

Vi gjør oppmerksom på at søkere kan føres opp på offentlig søkerliste selv om søkeren har bedt om anonymitet, men dette vil du i så tilfelle få varsel om.

Les mer om Osloskolen på www.ude.oslo.kommune.no

Nordre Aker skole er skolen ved Barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling, Oslo universitetssykehus.

Administrativt er skolen en institusjonsskole under Utdanningsetaten i Oslo. Bygningen som skolen holder til i eies av Oslo universitetssykehus.

Skolen gir opplæringstilbud til elever mens de er pasienter ved Barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling. I tillegg til å gi opplæring til elevene etter gjeldende lovverk samarbeider skolens personale tett med sykehusets behandlingspersonale.

Det er også tett samarbeid med elevenes foresatte og nærskolen.

Skolen ønsker å gi opplæring til elevene på en måte som bidrar til at behandlingsmål nås, samtidig som en ivaretar målene i opplæringen så langt det lar seg gjøre.

Startdato for stillingen er 01.12.2015 eller etter avtale. Stillingsbrøk: 100 % fast stilling. Søknadsfrist: 20.09.2015.

Ref.nr. 2698167233. Kontaktinfo: rektor Kari Beck tlf 23 49 21 90.

Arbeidsoppgaver

- Du er rektors stedfortreder
- Du leder og motiverer medarbeidere til målrettet innsats for å utvikle elevenes læringsutbytte og sosiale kompetanse
- Du har ansvar for pedagogisk kartlegging
- Du har overordnet ansvar for en av skolens to avdelinger inkludert personalansvar
- Du har ansvar for eksamen i henhold til lovverk og retningslinjer
- Du har overordnet ansvar for IKT
- Du har overordnet ansvar for kontakten med Oslo universitetssykehus når det gjelder bygg
- Du er en del av lederteamet og bidrar til å løse problemstillinger
- Du bidrar til å skape en godt og inkluderende arbeidsmiljø

Kvalifikasjoner

- Du har relevant høyere utdanning, solid lærer- og ledererfaring
- Du har utdanning i spesialpedagogikk
- Du har nødvendig erfaring fra skoleledelse
- Du har god skole- og systemforståelse
- Du har erfaring og kompetanse i bruk av Utdanningsetatens administrative systemer

Utdanningsretning og utdanningsnivå: Lærerutdanninger og utdanninger i pedagogikk fra høyskole/universitet.

Personlige egenskaper

- Du er strukturert, løsnings- og endringsorientert
- Du har interesse for elever med spesielle behov
- Du har evne til å se behov for tilrettelegging samtidig som du har kunnskap om og bevissthet om skolens ordinære krav
- Du kommuniserer godt, er systematisk og analytisk

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

spesialpedagogikk

UTGIVELSESPLAN 2015

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



Matematikkonferanse – «Fra vanske til mestring V»

Spennende konferanse for ansatte i grunnskolen og PP-tjenesten! Bli inspirert til videre arbeid med å legge til rette for elever som strever med matematikk. «Fra vanske til mestring V» arrangeres i Kristiansand **21. og 22. oktober 2015**.

Tema for konferansen er utredning, veiledning og tidlige tilpasninger for elever med ulike matematikkvansker. Sentrale foredragsholderne er Arne Kåre Toppol fra Høyskolen i Volda (SPEED prosjektet) og psykologspesialist Jørn Nielsen samt Statpeds egne rådgivere på feltet.

Påmeldingsfrist: 21. september 2015

For påmelding og mer informasjon: statped.no/matematikkonferanse2015



PÅ JAKT ETTER EN NY KOLLEGA?

UTLYS STILLINGEN I TIDSSKRIFTET SPESIALPEDAGOGIKK
OG PÅ LÆRERJOBB.NO FOR Å NÅ UT TIL KVALIFISERTE KANDIDATER

VED STILLINGSUTLYSNING I SPESIALPEDAGOGIKK
FÅR DU ANNONSEN PÅ STILLINGS-PORTALEN
LÆRERJOBB.NO UTEN TILLEGG I PRIS

KONTAKT OSS PÅ:
POST@LAERERJOBB.NO
/ 24 14 23 30



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

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

Tegn abonnement nå!

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

Kr 450,- for ordinært abonnement.

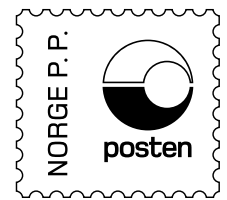
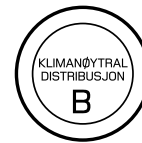
Du kan bruke epost: redaksjonen@spesialpedagogikk.no

Spesialpedagogikks nettsider:

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



www.spesialpedagogikk.no



Returadresse:
Spesialpedagogikk,
Postboks 9191 Grønland,
0134 Oslo

bidragsytere: **Siv Pettersen** er utdannet barnehagelærer med videreutdanning i tilpasset opplæring. Hun arbeider som støttepedagog/spesialpedagog og har akkurat fullført studiet *Atferdsvansker* ved Høgskolen i Bergen. **Soveig Bru Egeland** arbeider som spesialpedagog på en videregående skole i Kristiansand og tar nå videreutdanning i spesialpedagogikk. **Wenche H. Dybvik** er utdannet barnehagelærer og har lang erfaring fra arbeid med barn og unge både i barnevernstjenesten, Bufetat og barnehage. **Irene Snortheim, Silje Resaland, Kari Anne Granli** er studenter ved HiSF og har gjennomført et prosjekt som omtales i dette nummeret av Spesialpedagogikk, og **Kirsten Flaten** er dosent og har revidert prosjektrapporten deres. **Tiril Celine Bekken** er spesialpedagogstudent ved Høgskolen i Telemark og arbeider i tillegg som fritidskontakt i Skien kommune. Hun har spesiell interesse for atferds- og konsentrasjonsvansker. **Jørn Isaksen** er ph.d.- stipendiat ved Sykehuset Innlandet Helseforetak (SIHF) på Lillehammer i Oppland og arbeider i tillegg som fagutvikler og leder for Kompetanseformidling. **Gunnar G. Frederiksen** har master i psykologi. Han er daglig leder for Nordisk Atferdsklinikk på Nesodden i Akershus og har arbeidet med ABA-basert opplæring og ASF-barn siste 20 årene. **Arne Østli** er cand.paed.spec. og tidligere redaktør av Spesialpedagogikk. **Erling Kokkersvold** har erfaring fra arbeid i skolen, psykiatri og i fengsel. Han har vært ansatt som amanuensis ved Institutt for spesialpedagogikk der han særlig har forelest og skrevet bøker og artikler om temaene atferdsvansker, kriminalitet og rådgivning. **Ivar Morken** har tidligere jobbet som lærer og spesiallærer i grunnskolen. Han er nå førsteamanuensis ved Institutt for spesialpedagogikk og har spesiell kompetanse på områdene migrasjonspedagogikk, avvikssosiologi og spesialpedagogiske dilemmaer (i møte med praksis). **Sven Erik Knutsen** er nå pensjonist, men har tidligere arbeidet i PPT, BUP og ved Høgskolen i Østfold. **Vigdis Hegg** er barnevernspedagog og cand.paed.spec. Hun har erfaring fra arbeid i barnehage, skole, spesialskole, barne- og ungdomspsykiatri, barnevernsinstitusjoner og PPT.

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

Forvaltningsregimet kring spesialundervisning – ein garanti for kvalitet?: *Tore Gunnar Sandve stiller i denne artikkelen kritiske spørsmål omkring omfang og krav til dokumentasjonsarbeidet på spesialundervisningsfeltet.* **Hvordan styrke resiliens og barns psykiske helse?:** *Berit Helles artikkel fokuserer på barnehagens rolle og ansvar for å støtte barns utvikling og psykiske helse.* **«Vil ikke eller kan ikke»?:** *Veerle Garrels og Marianne Halvorsens artikkel handler om eksekutive vansker og kognitiv overbelastning hos elever med autismespekterforstyrrelser.* **Arbeidsminnet er begrenset:** *Jorun Nyléhn har skrevet en artikkel der gjennomgår ulike årsaker til at arbeidsminnet er begrenset.*