

# SPEIALPEDAGOGIKK



## La oss spille Bowly!

side 4

Spesialpedagogikken og  
den instrumentelle fornuft

side 20

Asperger syndrom:  
Støttesamtaler

side 28

Svaksyntmobilitet  
med vekt på bruk  
av kikkert

side 34



av ARNE ØSTLI

## Ingenting er umulig

Fridtjof Nansen skal en gang ha sagt at ingenting er umulig. Det umulige tar bare litt lenger tid. Artikkelen til Slåtta og Lillestølen først i dette nummeret minner oss om det. Det kan synes umulig å inkludere barn og unge med multifunksjonshemming i aktiviteter som til vanlig forutsetter god motorikk, men artikkelen viser nettopp det – at det er mulig. Gode holdninger og sterke ønsker om inkludering er ikke alltid nok, og for noen elever må tilretteleggingen innebære å komme over fysiske hindringer. Moderne teknologi har vist seg å være svært nyttig for å manipulere ulike objekter på alternative måter. Spesialpedagogikken har dermed fått en betydningsfull grenseflate mot dette området.

I ulike miljøer foregår det mye interessant tilrettelegging for multifunksjonshemmede. Vi tror likevel at det satses for lite på dette feltet, og spesialpedagogikken må i større grad enn nå finne partnere i høyteknologiske miljøer. Det kan være mye å tjene på det, bl.a. fordi den avanserte teknologien som må anvendes for tilrettelegging for ulike funksjonshemninger i neste omgang kan vise seg å være nyttig for allmenne formål. En koordinert og kraftig satsing på ny teknologi i samspill med det vi vet om læring og opplevelser har muligheter i seg til å hindre at noen «blir stående – for ikke å si sittende – igjen å henge». Vi har derfor et juleønske om at et eller flere miljøer tar et initiativ til å lage en plan for en samlet innsats. Uttrykket «Ingenting er umulig» vil være egnet som utgangspunkt for et slikt prosjekt, og videreføringen av Kunnskapsløftet er en naturlig ramme.

I artikkelen er det også gjengitt en interessant observasjon som viser at barn som hadde deltatt i spesielt tilrettelagte aktiviteter «av og til kunne initiere kontakt med Kaja og Jacob også i utelekesituasjoner». Dette viser at dersom man får til noe på et område, kan det være en kile som bidrar til åpning for noe mer enn det som var det umiddelbare målet. Det kan medvirke til reell inkludering og bli noe mer for elevene enn å bare være tilstede.

Siden dette er det siste nummeret i 2006, vil vi benytte anledningen til å takke for mange hyggelige tilbakemeldinger i løpet året. Vi vil også sende en takk til alle som har bidratt med artikler, ulike innlegg og bokmeldinger. I håpet om satsing på «det umulige» ønsker Spesialpedagogikk sine lesere, bidragsyttere og andre samarbeidspartnere en riktig god jul og et godt nytt år!

arne.ostli@spesialpedagogikk.no



- 04 La oss spille Bowly!  
AV KNUT SLÅTTA OG SVEIN LILLESTØLEN
- 10 Pedagogisk-metodiske tilnærmingsmåter og  
håndskrivning som metode i begynnerlesingen  
ODD HAUGSTAD
- 14 Nasjonalt prosjekt i gang:  
Selv lette hjemeskader kan gi læreversker  
ELI BONDID
- 17 Fylldig DVD om AD/HD  
ARNE ØSTLI
- 20 Spesialpedagogikken og den instrumentelle fornuft  
RUNE SARROMAA HAUSSTÅTTER
- 28 Asperger syndrom: Støttesamtaler  
ELLEN EKEVIK
- 34 Svaksyntmobilitet med vekt på bruk av kikkert  
ANNY M. VOLLAN OG HILDE TVEDT RYEN
- 40 Unik satsing på psykisk helsearbeid i Hamar-skolene  
JON IVER GRUE
- 42 Skolepsykologitjenesten 60 år  
JOHN STAMNES
- 45 Om kjærlighet til et kosedyr  
BEATE HEIDE
- 46 Bokmelding
- 47 Annonser

**Utgiver**  
Utdanningsforbundet

**Redaktør**  
Arne Østli

**Markedskonsulent**  
Aud Jansson

**Design**  
Tank Design AS

**Trykk**  
Allservice As, Stavanger

**Spesialpedagogikk**  
Hausmannsgt. 17, Oslo  
Postboks 9191 Grønland  
0134 Oslo  
Telefon 24 14 20 00  
Telefaks 24 14 21 57  
redaksjonen@spesialpedagogikk.no  
www.spesialpedagogikk.no

**Annonser**  
Birgitte Kalvik  
Telefon 24 14 20 89  
Faks 24 14 21 57  
annonser@spesialpedagogikk.no

**Abonnement og løssalg**  
Telefon 24 14 20 37  
Telefaks 24 14 21 50  
Abonnement kr 450,- pr år.  
For medlem/studentmedlem av  
Utdanningsforbundet kr 300,-  
Løssalg kr 75,-. I tillegg  
kommer porto og fakturerings-  
gebyr. (Enkelte temanummer  
vil ha en høyere pris.) Ved kjøp  
av over 10 eks gis 15 % rabatt.

**Utgivelse**  
10 nr pr år, månedlig, unntatt  
juni og juli. Siste uke hver måned.  
Gj.sn. opplag 6085 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 rettighetshavernes organi-  
sasjoner om kopiering av opphavs-  
rettslig beskyttet verk i undervisnings-  
virksomhet».

**Årgang 71**

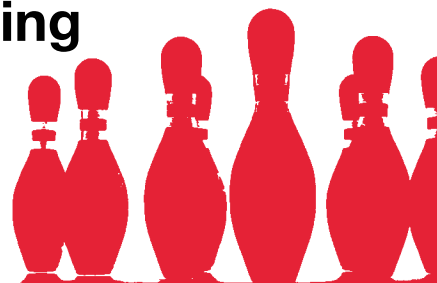
**ISSN 0332-8457**

**Fagpressen**

OPPLAGSKONTROLLERT

# La oss spille Bowly!

## Utprøving av en felles lekeaktivitet for vanlige barn og barn med multifunksjonshemming



av **KNUT SLÅTTA**

Knut Slåtta er spesialpsykolog ved Torshov kompetansesenter.



av **SVEIN LILLESTØLEN**

Svein Lillestølen er rådgiver ved Torshov kompetansesenter.

Spesialpedagoger i barnehager og skoler står overfor store utfordringer når det gjelder å tilrettelegge lekesituasjoner som innebærer reell inkludering av barn med omfattende og kombinerte funksjonsvansker. Vanskene er av et slikt omfang og av en slik karakter at det lett kan synes som en uoverstigelig oppgave å tilrettelegge for felles lek. Selv om felles lek nok er en ambisjon for de fleste fagpersoner, er det sjelden dette blir realisert. (Mistrett, Lane, Goetz, 2000)

Dette er lett å forstå – for hva slags felles lek kan man egentlig se for seg når vi står overfor barn som har store bevegelsesvansker kombinert med forståelsesvansker og ofte også synsvansker og hørselsvansker. Barnas muligheter for fysisk deltagelse er sterkt begrenset og de har vanskelig for å gjøre seg forstått.

Dersom vi satte oss fore å undersøke hvilke møtepunkter som eksisterer mellom barn med multifunksjonshemming og vanlige barn i barnehage og skole, ville det trolig avtegne seg et bilde som viser at kontakten er svært begrenset. I den grad det eksisterer fellesaktiviteter, så vil disse ofte være sosiale aktiviteter av type «felles tur» eller «felles musikkstund». Ofte vil disse aktivitetene i liten grad ha en struktur og et innhold som leder til noen reell interaksjon mellom funksjonshemmede og funksjonsfriske barn.

Forskningen har lite å fortelle oss om hvordan inkluderende lek kan tilrettelegges for barn med såpass store funksjonsvansker. Kanskje har den manglende forskningsinteressen å gjøre med at disse barna tradisjonelt har hatt segregerte skole og barnehagetilbud,

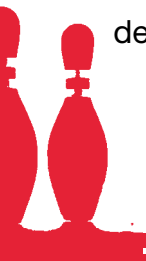
og at problemstillingen derfor har blitt betraktet som lite relevant. I så fall vil det være å håpe at dette etter hvert endres, siden utviklingen internasjonalt ser ut til å gå i retning av at disse barna i økende grad får tilbud i vanlige barnehager og skoler.

Vi kan heller ikke se bort fra at den manglende forskningsinteressen for inkluderende lek har sin basis i at mange kanskje oppfatter dette som et relativt utopisk prosjekt. Disse barnas funksjonshemminger er ofte så omfattende at det er lett å bli pessimistisk når det gjelder mulighetene for å skape felles lek.

I vår kultur tilskrives lek mellom barn stor verdi – lek bidrar til læring og til sosial utvikling (Vygotsky, 1977). I barnehager og i de første trinn i grunnskolen, vil leken ha en sentral plass som pedagogisk virkemiddel. Et viktig aspekt ved lek er at den bidrar til å bygge sosiale relasjoner mellom barn – den danner fundamentet for kjennskap og vennskap. I et inkluderingsperspektiv blir derfor leken særdeles viktig. Dersom man kan lykkes i å skape felles lek mellom funksjonshemmede og funksjonsfriske barn, har man lagt grunnlaget for opplevelse av kontakt, kommunikasjon, fellesskap og læring.

Lek kan være enkel eller avansert og kan kategoriseres og beskrives på mange ulike måter. Det er vanlig å beskrive lek som aktiviteter som er gledesfylte i seg selv og som ikke er styrt av ytre press eller spesielle målsettinger. Lek innebærer også aktiv deltagelse og engasjement fra de involverte. (Garvey, 1991)

Selv om mye av barns lek vil være både initiert og



Denne artikkelen omhandler erfaringene fra et nylig avsluttet prosjekt i Marihøna Barnehage hvor et nytt bowlingspill for funksjonshemmede og funksjonsfriske barn ble utprøvet. Ønsket var å skape en lekeaktivitet som innebar glede, aktiv deltagelse og gjensidig kommunikasjon hos alle de involverte barna.

regulert av barna selv, vil vi i barnehager og skoler finne mange eksempler på at voksne tar del i lekeaktiviteter. De voksne kan ha en viktig, og ofte nødvendig rolle, ved å tilrettelegge og understøtte barnas lek. (Casey, Harper, McIntyre, 2004) Av og til vil også de voksne kunne være involvert i leken som likeverdige deltagere.

Vi tror at vellykkede lekeaktiviteter innebærer hensyntagen til individuelle forutsetninger hos barna og et fokus på de voksne som tilretteleggere og fasilitører i leken (Brodin, 1999). Utvikling av gode lekeaktiviteter har også i seg et kreativt aspekt – skal barnehager og skoler lykkes i sine ambisjoner om inkluderende lekeaktiviteter må man dyrke fram de gode ideer og være villig til å ha en utforskende tilnærming. I denne artikkelen vil vi redegjøre for erfaringene fra et nylig avsluttet prosjekt i Marihøna barnehage hvor vi designet og prøvde ut et bowlingspill for funksjonshemmede og funksjonsfriske barn. Ønsket var å skape en lekeaktivitet som innebar glede, aktiv deltagelse og gjensidig kommunikasjon hos alle de involverte barna.

For barn med store bevegelsesvansker vil det ofte være slik at aktiv deltagelse i ulike aktiviteter forutsetter bruk av hjelpemidler. Dessverre har det i liten grad vært tilgang på gode hjelpemidler som åpner for variert deltagelse i lek. Man har vært avhengig av lokale Reodor Felgen-løsninger for å få ting til. I Marihøna barnehage ble det for eksempel tatt i bruk en spesialbygd trille-rampe for å hjelpe de funksjonshemmede barna til å kunne delta i leken.

For å bidra til at lekehjelpemidler skal bli mer all-

ment tilgjengelige, har artikkelforfatterne i etterkant av Marihøna-prosjektet vært involvert i å utvikle et hjelpemiddel som skal gjøre det mulig for sterkt bevegelseshemmede barn å kunne trille, velte og kaste. Dette hjelpemiddelet åpner bl.a. for at bowlingspillet som ble prøvd ut i barnehagen kan repliseres andre steder, og det åpner for nye muligheter for deltagelse i lek. Vi vil komme tilbake til dette på slutten av artikkelen.

Sosiale aktiviteter av type «felles tur» eller «felles musikkstund» har ofte i liten grad en struktur og et innhold som leder til noen reell interaksjon mellom funksjonshemmede og funksjonsfriske barn.

#### **Marihøna barnehage**

Marihøna barnehage var en vanlig barnehage med en spesialavdeling for barn med multifunksjonshemming. To av disse barna var Kaia og Jacob som begge var seks år. De brukte rullestoler og hadde sterkt begrenset bevegelse. Begge hadde noe førighet i armene og begge hadde hodekontroll. Ingen av barna kunne snakke, bruke tegn eller formidle seg ved hjelp av symboler. Andre forstod dem først og fremst ved å fortolke kroppsspråk og væremåte. Både Kaia og Jacob likte å være sammen med andre mennesker, og de ble glade

når noen viste dem oppmerksomhet. Begge barna så godt, men Jacob var döv.

Verken Kaia eller Jacob lekte noen gang med de andre barna i barnehagen. I den grad de hadde noe med de vanlige barna å gjøre var det helst som passive deltagere på felles arrangementer, eller ved at de var tilskuere til de andre barnas utelek. For personalet i barnehagen var det ikke lett å se hvordan de kunne involvere Kaia og Jacob i lek med andre barn. Hva slags lek skal du kunne delta i når språket mangler og du kun kan bevege hendene noen få centimeter?

#### **Tilrettelegging av en inkluderende lekeaktivitet**

For å se om det lot seg gjøre å skape en inkluderende lekeaktivitet som innebar deltagelse også for Kaia og Jacob, ble det utviklet et kjeglespill – Bowly. Spillet hadde enkle spilleregler. Deltagerne måtte etter tur nyttiggjøre seg en bryterstyrt bowlingrampe når kjeglene skulle veltes. Bowlingrampen var bygd av en av artikkelforfatterne (Lillestølen). I tillegg til Kaia og Jacob ble to barn fra en av de andre avdelingene invitert til å delta i spillet.

Ideen var at dette spillet skulle ha en enkelhet som alle barna skulle kunne forstå. Spillet skulle ha et innhold som alle barna fant attraktivt og det skulle kunne gjennomføres slik at alle barna kunne være reelle deltagere. Ut fra våre erfaringer kan strukturerte og repetitive spill være godt egnet som gledesfylte og sosiale aktiviteter for barn med store funksjonsvansker. (Ursin, Lillestølen og Slåtta, 2002) Spillets kvalitet vil avhenge av om det er tilpasset deltagerens interesser, ferdigheter og forståelse.

For å legge til rette for deltagelse fra Kaia og Jacobs side, ble det gjort utprøvinger med brytere under planleggingsfasen. Fordi det i dag finnes mange ulike brytertyper beregnet på ulik motorikk lot det seg gjøre å finne velegnede brytere for begge barna. Når bryteren var riktig posisjonert på stolbrettet, kunne barnet ved en bevegelse greie å trykke.

I utgangspunktet var det to funksjonsfriske barn som fikk tilbud om å være med å spille Bowly sammen med Kaia og Jacob, men etter hvert ble flere barn involvert. Sykdom gjorde det nødvendig å rekruttere inn nye barn av og til. I alt var det fem funksjonsfriske barn som deltok i Bowly. Et av disse barna deltok alle seks gangene.

Spillet ble spilt hver fredag over en periode på syv uker. To fra personalet deltok hver gang og hadde som rolle å lede spillet og å gi den hjelp og støtte som var nødvendig. På forsiktige måter fungerte de som modeller for de ikke-funksjonshemmede barna ved at

de underveis i spillet viste hvordan det lot seg gjøre å ta kontakt og å snakke med Kaia og Jacob.

De voksne var seg bevisst at barna lett kunne fokusere ensidig på dem, dersom de hadde en for dominerende tilstedeværelse. De voksne prøvde derfor å holde seg litt i bakgrunnen når det var mulig. Videre observerte de barna og fylte ut en logg når spillet var avsluttet.

Spillmateriell og spilleregler var beskrevet i en liten folder og så slik ut:

### **OM BOWLY - SPILLET**



Bowly er et spill som har likhetstrekk med vanlig bowling. Det kan spilles av barn og voksne med og uten handicap.

#### **Antall deltakere:**

1-2 Spilleledere og inntil 4 spillere.

#### **Nødvendig materiell:**

- a) 1 Bowlingball (den samme hver gang)
- b) 1 renne som gjør at man kan sende ballene
- c) Bowlingkegler
- d) Bilder av spillerne.
- e) Bokser til å bygge tårn



## SPILLEREGLER:

Før start: Spillerne håndhilser på hverandre. En hilser ved hjelp av en talemaskin.

- Jentene fra n-gruppa har ansvaret for å sette opp kjeglene på riktig plass (tape-markeringer på gulvet)
- Rekkefølgen trekkes ved hjelp av bildene. De som ikke har tur sitter på stolen sin.
- Klart for førstemann! Pek på bildet av ham/henne. Sørg for at alle får en posisjon der de lettest mulig får trykket på bryteren.
- Forsøk å få alle til ha fokus på den som har tur, og til å bidra til action og spenning rundt kastet og kjeglene som velter.
- Når en spiller slår ned alle kjeglene ropes: "Strike!" og en boks settes på tårnet. Spilleleder(e) henleder oppmerksomheten mot tårnet som bygges.
- Når jubelen har lagt seg sier spilleleder: "Nestemann!" og peker på neste bilde. Kjeglene settes på plass.

Spillomgangen er over når siste boks er på plass på tårnet. Den som får "Strike" den siste gangen, får æren av å slå ned alle boksene med bowlingkula.

## Barnas deltagelse i leken

Hensikten med å innføre Bowly i barnehagen var at det skulle være en gledesfylt fellesaktivitet for funksjonshemmede og funksjonsfriske barn. Det skulle by på muligheter for aktiv deltagelse hos alle og den skulle være fremmede for kommunikasjon barna imellom.

En interessant observasjon var at enkelte av de barna som hadde deltatt flere ganger av og til kunne initiere kontakt med Jacob og Kaia også i utelekssituasjoner.

Generelt var interessen for spillet stor blant barna. Når det gjaldt de funksjonsfriske barna, gav de muntlig uttrykk for at de syntes det var spennende å bruke bowlingrampen og å velte kjeglene. Mange av dem var opptatt av utfallet av spillet, dvs. gevinsten som kunne oppnås etter et visst antall «strikes» med bowlingkula.

Samtlige barn som var involvert kom med gledesyringer fra tid til annen. Den som kanskje viste mest begeistring var Kaia. Loggboka forteller at hun ofte smilte og hadde et engasjert ansiktsuttrykk. Her er noen eksempler fra loggboka:

*«Følger med hele tiden. Smiler og ler hele tiden.»*

*«Kaia koser seg. Ler og smiler.»*

*«Thea (annet barn) tok tak i hånden hennes og Kaia smilte tilbake.»*

Jacob var mindre tydelig i sine gledesuttrykk enn Kaia, men han var ofte en engasjert deltager i det som foregikk. Han brukte blikk og var rask til å trykke på bryteren når det var hans tur til å bowle. Dagsformen til Jacob varierte imidlertid en del, og det var dager hvor han var mindre utadvendt enn andre.

*«Jacob syntes settingen var veldig positiv. Lo og fulgte med på hva Thea og Sofie (andre barn) foretok seg.»*

*«Skjønner nok ikke spillereglene, – men veldig fornøyd i situasjonen.»*

*«Liker situasjonen, er fornøyd, men faller av og til ut – mest sannsynlig pga hørsel.»*

Det generelle inntrykket var at Bowly-spillet hadde en struktur og et innhold som appellerte til alle barna som var involvert. Ulike elementer så ut til å ha ulik betydning for de ulike spillerne. Kaia og Jacob satte tydelig pris på det sosiale fellesskapet, mens de andre barna kanskje hadde mer fokus på konkurranse og premiering.

#### DELTAGELSE GJENNOM AKTIVE HANDLINGER

«Bowly» er et spill som gjennom sin struktur setter krav til deltagelse fra de involverte. Alle må etter tur trykke på en bryter for å bowle. I løpet av de syv gangene spillet ble gjennomført, var det sjelden eller aldri noe nøling fra noen av barna når det gjaldt brytertrykk. Når det var deres tur og bryteren ble plassert på bordet foran dem, strakte de raskt fram hånda og sendte bowlingkula av gårde.

Etter tur hadde Kaia, Jacob og de andre barna også en deltagerrolle når det gjaldt å avgjøre rekkefølgen mellom spillerne. Spilleleder holdt fram fire kort som skjult på baksiden hadde bilder av deltagerne. Gjennom peking eller berøring ble rekkefølgen så avgjort.

De funksjonsfriske barna hadde underveis i spillet noen oppgaver som de funksjonshemmede barna ikke kunne delta i. For eksempel var de aktivt involvert i å sette opp kjeglene etter at de var veltet og i å opplyse om hvem sin tur det var til å bowle.

#### KOMMUNIKASJON BARN IMELLOM

I observasjonsloggen ble de voksne bedt om å vurdere hvert enkelt barn med henblikk på følgende: a) Fulgte med på hva de andre gjorde, b) Henvender barnet seg til noen av de andre barna og c) Svarte barnet på henvendelser det fikk fra andre barn.

Her er resultater fra 6 spillomganger slik de framkommer for Kaia og Jacob.

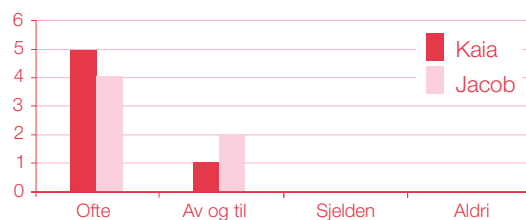


Fig 1: Oppmerksomhet mot andre

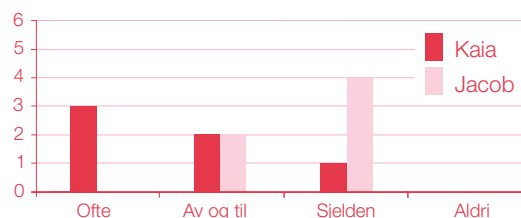


Fig 2: Henvendelser til andre barn

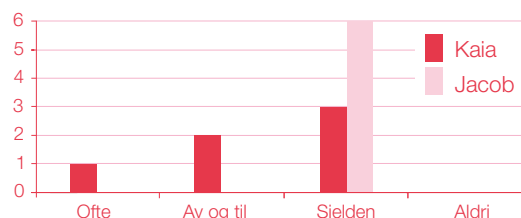


Fig 3: Svar på henvendelser fra andre barn

Data viser at barna jevnt over viste oppmerksomhet mot det andre foretok seg i spillaktiviteten. Begge henvendte seg innimellom til andre barn, Kaia en god del oftere enn Jacob. Med henvendelser menes det her at de bøyer seg mot noen, eller at de strekker ut hånda i retning av noen. Slike handlinger forekommer helst når et av de andre barna befant seg ganske nær og barna så på hverandre.

Det var stor forskjell på Kaia og Jacob når det gjaldt å svare på henvendelser fra andre barn. Jacob svarte sjelden på henvendelser, mens Kaia gjorde dette i større grad.

Siden spillet inneholdt regler som innebar at man måtte velge rekkefølge blant spillerne og etterpå følge med på hvem sin tur det var, ble det slik at Kaia og Jacob hadde viktige roller på linje med de andre. Barna hadde som oppgave å navngi den som skulle spille (for eksempel «Det er Jacob sin tur») og å følge med på hvor mange kjegler som ble veltet. Både Jacob og Kaia ble vist mye oppmerksomhet underveis i spillets gang, men noen barn hadde tydelig lettere for å kommentere eller ta kontakt enn andre.

En interessant observasjon som ble gjort av personalet var at enkelte av de barna som hadde deltatt flere ganger av og til kunne initiere kontakt med Jacob og Kaia også i utelekssituasjoner.

#### Diskusjon

Utprøvingen viste at det lot seg gjøre å skape en lekeaktivitet som appellerte til både funksjonsfriske

barn og til barn med multifunksjonshemming. Ved å tilpasse lekens innhold til barnas forutsetninger og ved å ha et bevisst forhold til de voksnes understøttende rolle ble dette en god fellesaktivitet. Ved at aktiviteten var strukturert som et spill ble det skapt en tydelighet og en repeterbarhet som gjorde den forståelig for alle deltagerne. Bryterhjelpemidlene som ble brukt bidro til å skape deltagelsesmuligheter også for de funksjonshemmede barna. Aktiviteten må betraktes som vellykket med henblikk på de målsettinger som opprinnelig ble formulert – glede, aktiv deltagelse for alle og kommunikasjon barna imellom.

Når lekesituasjoner som inkluderer sterkt funksjonshemmede barn skal skapes, er de voksnes rolle helt avgjørende. Det er de som må vurdere barnas forutsetninger, og det er de som må bruke sin kreativitet for å finne et innhold og en form på leken. I tillegg må de voksne påta seg en hjelpende rolle underveis i leken. De må sørge for at alle blir synlige i det sosiale fellesskapet, at alle får en aktiv deltagerrolle og at alle har det moro. Dette må gjøres uten at man overstyrer barnas initiativ og spontanitet og uten at barna oppfatter den voksne som forstyrrende eller dirigerende.

De voksne må underveis i planleggingen ta hensyn til en rekke forhold knyttet til det enkelte barn. Skal leken fungere godt må den matche det enkelte barnets interesser, hva barnet kan forstå, hvordan barnet kan delta og barnets sansemessige forutsetninger (Vedeler, 2004). Vår erfaring er at den kanskje største utfordringen ligger i å finne ut hvordan barnet gjennom fysiske handlinger kan være en reell deltager, dvs. hvordan barnet ved å gjøre noe kan påvirke leken i en eller annen retning. Selv om barnet på en viljestyrt måte kan berøre en håndbryter eller en hodebryter og derved for eksempel styre batteridrevne leker er det ikke uten videre lett å finne ideer til hvordan dette kan inkorporeres i lekeaktiviteter som involverer vanlige barn. Det er noe lettere for små barn enn for større, fordi lekeaktivitetene da kan ha et enklere innhold for å appellere. For eksempel vil en felles lekeaktivitet som involverer bryterstyrte leketøy, være mer attraktiv for barnehagebarn enn for skolebarn.

#### **Utvikling av et nytt hjelpemiddel for deltagelse i lek**

Som tidligere nevnt har vi det siste året vært involvert i et prosjekt som har tatt sikte på å frambringe et allment tilgjengelig hjelpemiddel som kan hjelpe barn og ungdommer til å trille, velte og kaste. Dette er viktige deltagelseshandlinger i et vidt spekter av ulike leke og spillaktiviteter som barn og ungdom besjeftiger seg med. Våren 2006 var en prototyp av det nye TVK-

hjelpemiddelet ferdig. Ved hjelp av en bryter kan barn trille biler eller baller ned fra en plattform, baller eller andre gjenstander kan kastes ut fra den samme plattformen eller så kan plattformen brukes til å bygge opp tårn og andre konstruksjoner som deretter kan veltes. TVK-hjelpemiddelet kan nå søkes som personlig hjelpemiddel via hjelpemiddelsentralene. Vi har tro på at det åpner nye muligheter for deltagelse i gledesfylt lek, og at det vil bidra til at spesialpedagoger og andre voksenpersoner kan være mer kreative i sitt arbeid med å skape inkluderende aktiviteter i barnehage og skole. ■



Det nyutviklede TVK-hjelpemiddelet åpner nye muligheter for deltagelse i lek.

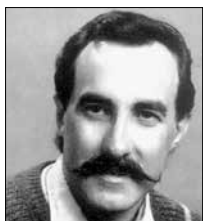
Leverandør er Hjelpemiddel – leverandøren AS / Norina.

#### **Referanser:**

- BRODIN, J.** (1999). Play in children with Severe Multiple Disabilities: play with toys – a review. *International Journal of Disability, Development and Education*, vol. 46, no 1.
- CASEY, T., I. HARPER, S. MCINTYRE** (2004). *Play inclusive handbook – a practical guide to supporting inclusive play for children of primary school age*. Scotland Yard Adventure Centre.
- GARVEY, C.** (1991). *Play*. Fontana, London.
- MISTRETT, S., S. LANE OG A. GOETZ** (2000). A professionals guide to: Assisting Families in creating Play Environments for children with Disabilities. *Lets Play Project*.
- URSIN, E., S. LILLESTØLEN OG K. SLÅTTA** (2002). Tilpassede spill. Spill som pedagogisk virkemiddel og trivselsskapende tiltak for personer med store og sammansatte funksjonsvansker. Torshov kompetsetansesenter – hefte.
- VEDELER, L.** (2004). Social coping strategies in pre-school play. *Scandinavian Journal of disability research*, vol 6, no 3.
- VYGOTSKY, L. S.** (1978). Play and its role in the mental development of the child. I: M. Cole (Red.) *Soviet Developmental psychology*, 76–98. White Plains, NY.

# Pedagogisk-metodiske tilnæringsmåter og håndskriving som metode i begynnerlesingen

De kvalitative sidene ved den grunnleggende lese- og skriveopplæringen vil kunne være avgjørende for hvordan den enkelte i framtiden vil oppleve et tekstmateriale. Vi har en del erfaringsmateriale som klart peker i retning av at elevens forhold til lesetekster på et tidlig stadium i sin leseutvikling, vil kunne være avgjørende for elevens framtidige lesemotivasjon.



av ODD HAUGSTAD

Odd Haugstad er cand. paed. spec./logoped med hovedfag i begynneropplæring.

Nå har vi fått en ny læreplan. Når det gjelder bokstavtyper, bokstavvalg og lesemetoder synes i mange tilfeller forvirringen å være stor. Den nye læreplanen i likhet med den forrige, gir ingen klare anvisninger i så måte. Dette til tross for at det ikke er tilfeldig hvordan de grunnleggende elementer behandles og hvilke lesemetoder som brukes. Det kan i den forbindelse være nødvendig å komme med noen kommentarer i tilknytning til den grunnleggende leseopplæringen. Det synes å være viktig med noen pedagogiske og metodiske presiseringer når det gjelder den grunnleggende lese- og skriveopplæringen.

Det kan være flere veier til en vellykket leseinnlæring avhengig av den enkeltes ståsted. Imidlertid synes en multisensorisk tilnæringsmåte i innlæringsarbeidet å være nøkkelen til en vellykket innlæring. Dette i særlig grad for de som ikke kan lese fra før. Et viktig første steg må være å få til en automatisering av prosessene. I den forbindelse blir det avgjørende hvordan en håndterer de grunnleggende elementene i leseinnlæringen.

## Automatiserte operasjoner

Den kjente leseforskeren Zola fremhever sterkt betydningen av at det bør skje en automatisering av deloperasjonene i leseprosessen. Det foreligger mye doku-

mentert forskning som understreker at en effektiv lesing forutsetter en automatisert bokstavkunnskap. Dersom det ikke finner sted en slik automatisering, vil det foruten å forsinke/vanskeliggjøre begynnerleseprosessen også lett forårsake lese- og skrivevansker. Det blir dernest viktig at det skjer en automatisering også på høyere nivåer i leseprosessen. Det er ikke nok å knekke ordets kode. Det enkelte ord i teksten må altså være innlært slik at det leses automatisk (som ordbilde) neste gang det dukker opp i teksten og at det selvsagt leses med full forståelse.

Det bør ligge en del prinsipper til grunn for et godt leseopplegg. Et av hovedmålene i den grunnleggende leseopplæringen bør være at en sørger for en automatisert bokstav-/ord-kunnskap. De enkelte enhetene (bokstaver/bokstavlyder/ord/setninger) skal læres og deretter repeteres etter et visst system. Repetisjonene skal være:

- hyppige
- mangesidige
- varierte

## En multisensorisk tilnæringsmåte

Opplæringen bør være slik tilrettelagt at en tar alle sanser i bruk i læringsarbeidet. Bokstavene som er



grunnpilarene i det grunnleggende lesearbeidet, bør være lagret i flere sansekanaler samtidig.

Det er ikke nok med hyppige repetisjoner for å få til en god innlæringsprosess. For barn i denne alderen, blir det viktig med ulike typer oppgaver slik at repetisjonene blir varierte. En oppnår denne varierte repetisjonen ved at arbeidsoppgavene tar utgangspunkt i elevenes ulike sansekanaler. Dersom en jobber ut fra en multisensorisk modell, vil en ivareta en slik tenking. En multisensorisk modell vil si at en i innlæringsarbeidet sørger for at man tar i bruk både syn, hørsel og motorikk (taktil/føle på), og det kinestetiske (bevegelse) sanseapparat. I tillegg er det vesentlig å knytte også bokstavene til en meningskomponent. En kan for eksempel la hver bokstav være knyttet til et bilde. Den enkelte bokstav bør ha et utlyttingsbilde (f.eks. bokstaven *s* har bilde av *sol* som sitt utlyttingsbilde).

Flere av de multisensoriske modellene går tilbake til S. Ortons teorier fra 1930-årene. Ortons hensikt ved å ta alle sanser i bruk var at en derved skulle kompensere for eventuelle svakheter på det auditive og visuelle område. Dessuten var også Orton en sterk talsmann for å bygge undervisningen på elevenes sterke sider. Det gjaldt å finne de sterke sidene og så bygge videre på disse i undervisningen. Orton mente at han ville styrke leseinnlæringen ved å ta alle sanser i bruk.

Fernald var også en av pionerene som fremhevet fordelene ved å bruke en multisensorisk tilnærmingstype. Hun utformet sine idéer i første halvdel av det 19. århundre. Hun hadde ikke noe teoretisk fundament for sitt arbeid, men så at metoden fungerte godt i praksis. Personer med lese- og skrivevansker viste gode resultater når de fulgte denne metoden.

En multisensorisk tilnærmingstype i innlæringsarbeidet synes å være nøkkelen til en vellykket innlæring.

Den som i dag kanskje fremfor noen har fremhevet den multisensoriske metodens fortrinn i forbindelse med lese- og skriveprosessen, er C. Humle. Humle (-87) har bl.a. gjort en rekke studier og eksperimenter som viser at sporing omkring former øker minnene for disse formene. Disse minneforsterkningene lagres i et eget motorisk minnesystem. Dessuten har Humle ved sin forskning vist at sporing av bokstaver/ord forsterker og befester disse sporede formene i det vi-

suelle minnet. Denne forskningsmessige erkjennelsen gir klare praktiske og pedagogiske føringer. I begynnerlesingen vil sporing av bokstavformer/ord både lagres i det motoriske minnesystem, men også befestes ytterligere i det visuelle minnet. Det bør i et hvert begynnerleseprogram være sporingsoppgaver både på bokstav-, ord- og setningsnivå. Det er kanskje i denne forbindelse viktig å understreke at «skriving» av bokstaver og ord ikke er skriving i skriftformingsens betyd-

bokstavene og ca. 50 % foretrakk de store i begynnerlesingen.

Problemet, ifølge C. Humle og hans forskningskolleger, er at dersom eleven automatiserer de store bokstavene i sin begynnerlesing, må disse avlæres igjen når eleven skal velge skriveskrift. Dette er kanskje det viktigste argumentet for at en bør velge de små trykkbokstavene i den grunnleggende lese- og skriveopplæringen.

Dessuten vil ordbilder dannet ved bruk av de store bokstavene skape problemer for en del elever på grunn av at det meste av all lesetekst består av de små trykkbokstavene (Solveig Lyster, Liv Engen, Tønnessen mfl.). Solveig Alma Lyster (2002) ved Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo, sier i denne forbindelse: «Elever som skal lese sammenhengende tekst, vil gjennom de store bokstavene ikke få den samme støtten i ordbildet som når de leser små bokstaver.»

Liv Engen (2002) ved Leseforskningssenteret i Stavanger argumenterer til fordel for de små trykkbokstavene i begynnerlesingen på følgende måte: «Jeg tror at det i de fleste tilfeller er hensiktsmessig å velge de små trykkbokstavene. Her støtter jeg meg til et godt gammelt prinsipp fra idrettens treningsprogram: Vi skal øve på det vi skal bli gode i.»

Liv Engen i likhet med Solveig Alma Lyster fremholder altså at tekster med de små bokstavene kan være lettere å lese enn tekster med de store bokstavene.

Når en på et senere tidspunkt skal velge skriveskrift, står en på flere måter overfor en noe enklere jobb enn om en velger de store.

Det er som å spille sjakk også når en skal velge bokstavtype i begynnerlesingen. Det er også her en fordel å tenke noen trekk fremover.

Bokstavtypen Sassoon Primary er trykkbokstavtyper med en oppmyket form. Denne bokstavtypen har en utstrek som derfor er enklere å «skrive», viser det seg, enn en bokstavform med en rett nedstrek (eks. det er enklere å skrive l enn l).

Greta Hekneby (2002) fremholder i denne forbindelse: «Det kan være en fordel å bruke de oppmykede formene av grunnformene som skrivebokstav i begynneropplæringen. Det å avslutte med nedstrek mener mange er uheldig fordi det bryter med prinsippet om å la hånden få bevege seg rytmisk.»

### Trykkskrift – eller løkkeskrift i begynnerlesingen?

Her i landet er det kanskje Ragnheidur Karlsdóttir som har gjort den mest omfattende forskningen de senere år, når det gjelder bokstavvalg i begynner-

## Det blir forvirrende å skrive en bokstavtype og lese en annen.

ning av ordet. Det er her ikke snakk om valg av den skrifttypen eleven skal bruke senere, men «skriving» i betydning av å styrke innlæringen. «Skriving» blir i denne forbindelse å betrakte som en del av en metode (Jfr. Humle). (Skrifttype skal en imidlertid velge på et senere tidspunkt. I læreplanen fremheves det at en velger skrift når lesingen er automatisert.)

### Samsvar mellom skrivebokstaver og lesebokstaver

En bør vel ha lov til å si, uten å ta for sterkt i, at å starte både med store og små bokstaver samtidig som en lar elevene velge skrifttype (ofte løkkeskrift) må være brudd på en del elementære pedagogiske prinsipper. En annen klar konsekvens, av mellom annet S. Humles forskning, må altså bli at det er helt nødvendig med et samsvar mellom lesebokstaver og skrivebokstaver i den aller første leseinnlæringen. Det blir forvirrende ut fra en slik forståelse å skrive en bokstavtype og lese en annen. Dersom en for eksempel velger små bokstaver, må en etter min vurdering også skrive de små.

Leseprosessen er så krevende at innlæringen av flere bokstavtyper på en gang vil vanskeliggjøre den bokstav-automatiseringsprosessen som er påkrevd for en vellykket lesing (Zola, 1984).

### Store eller små bokstaver

Læreplanene av 1997 og 2006 gir ingen klare anvisninger med hensyn til valg av bokstavtype i begynnerlesingen.

Jeg gjorde en undersøkelse med utgangspunkt i et stratifisert utvalg våren 2001 m.h.t. de store kontra de små bokstavenes bruk i begynnerlesingen. Konklusjonen var at ca. 50 % av lærerne foretrakk de små

lesingen. Karlsdottir har hatt ansvaret for flere store bokstav- og skriveskrift-undersøkelser fra midten av 1980-tallet og frem til i dag. Jeg skal ikke her ta for meg alle aspekter ved hennes forskningsprosjekter når det gjelder bokstavvalg og begynnerlesing. Men en av hennes hovedkonklusjoner går blant annet i retning av at det synes å være uheldig å satse på en sammenhengende skriveskrift i den første begynnerlesingen slik tilfellet var før Normalplanen av 1939. Karlsdottir påpeker i sine konklusjoner at persiperingen av den enkelte bokstav forstyrres dersom en benytter sammenhengende skrift i begynnerlesingen. Eleven får problemer med å skille ut enkeltbokstaven fra et hele når en tar utgangspunkt i en sammenhengende skrift. Dette synet støttes også av leseforskeren Bakker (1982) som fremholder at enkeltbokstaver er lettere å oppfatte når de kommer som atskilte elementer (enkeltbokstaver) enn når de fremstilles i en sammenhengende skrift. Liberman og Liberman understreker at en av forutsetningene for en vellykket persepsjon av språklyder, er at elevene på et tidlig tidspunkt lærer å skille disse fra hverandre. Eleven må lære at hver språklyd og skrifttegn har sin egen identitet. Det er lettere å skille de enkelte språk- og bokstavlydene fra hverandre når de forekommer atskilte. Karlsdottir påpeker også at trykkskriften som skrifttype synes å fremme leseutviklingen i begynnerlesingen.

### Begynnerleseing og IKT

Det er i dag en del snakk om å bruke IKT som hovedtilnæringsmåte i den grunnleggende leseopplæringen (A. Trageton). Det som er viktig å være oppmerksom på, er at IKT er et hjelpemiddel likeså vel som både skriving, og for så vidt også «snakking», er det i en kommunikasjonssammenheng. Humle og hans forskningskolleger har som nevnt i de senere år gjort et banebrytende arbeid som altså understreker betydningen av å gi bokstaven/ordet en grafemisk og motorisk identitet. Bokstaven som form skal lagres både i det motoriske og det visuelle minnesystem.

Dersom en utelukkende benytter data (tastaturet) i den grunnleggende lese- og skriveopplæringen, går en glipp av viktige grunnleggende virkemidler i innlæringsarbeidet. Data bør brukes som et supplement, men bør ikke være det grunnleggende virkemiddel i begynneropplæringen.

En bør dessuten være oppmerksom på at skrevne ord har en annen motorisk identitet på tastatur enn når en skriver for hånd.

De praktisk-pedagogiske konsekvensene blir at «sporingsoppgaver» og skriving blir viktige virke-

midler i innlæringsarbeidet. Dette for å forsterke både bokstav og ordinnlæringen i vårt minnesystem. Dette gjelder nok også lese- og skriveprosessen på høyere nivå. Vi kan vel alle minnes at vi av og til må skrive et ord for å «huske» hvordan det skrives – ordet er lagret i et motorisk minnesystem («det sitter ikke i hodet, det sitter i hånden»). Et slikt «lagringsarbeid» bør starte allerede fra «første dag» i det grunnleggende lese- og skrivearbeidet.

### Avslutning

Diskusjonen når det gjelder valg av bokstavtyper og metodiske tilnæringsmåter vekker ofte sterke følelser.

Det er ikke tilfeldig hvilke bokstavtyper en velger og hvordan disse behandles i den grunnleggende begynneropplæringen i lesing. I tillegg vil de pedagogiske-metodiske valgene en gjør være med å fremme eller eventuelt hemme lese- og skriveutviklingen.

Riktig valg både når det gjelder bokstavtyper og metodisk tilnæringsmåte er viktig for å få til en vellykket leseutvikling. En vellykket lesestart er utrolig avgjørende for om en skal klare å skape leselyst og leseglede. En mislykket start vil derimot kunne få svært negative følger. Derfor er bare det beste godt nok.

Lykke til!

### Litteraturhenvisninger:

- ENGEL, L. (2002). *Lærers ABC*. Oslo: Damm.
- HAUGSTAD, O. (2000). Begynnerleseprosesser – en analyse. *Spesialpedagogikk*, 7.
- HAUGSTAD, O. (2002). Unngå skrift- og bokstavjungelen for begynnerleserne. *Utdanning*, 27.
- HAUGSTAD, O. (2003). Skrifttyper i begynnerlesingen. *Norsk læreren*, 03.
- HAUGSTAD, O. (2004). *Begynnerlesing*. Kristiansand: Pedagogisk forlag.
- HEKNEBY, G. (2001). «Skrive – lese – skrive – begynneropplæringen i norsk». Oslo: Universitetsforlaget.
- HEKNEBY, G. (2005). Elevenes håndskrift – skriftforming i grunnskolen. Oslo: Universitetsforlaget.
- HØIEN, T. OG I. LUNDBERG (1995). «Dysleksi», Oslo.
- HUMLE, C. (1987). «Reading retardation», (Eds.) Cognitive approaches to reading, Chichester: Wiley.
- KARLSDOTTIR, R. (1999). Skriftforming i norske læreplaner. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 03.
- LYSTER, S. A. (1998). «Å lære å lese og skrive», Oslo: Universitetsforlaget.
- ZOLA, O. (1984). Redundancy and word perception during reading. *Perception & Psychophysics*, 36, 277–284.

# NASJONALT PROSJEKT I GANG:

## Selv lette hjerneskadene kan gi lærevansker

Et fireårig prosjekt i regi av Øverby Kompetansesenter på Gjøvik setter fokus på ervervet hjerneskaide og senere mulige læringsvansker. Målet med prosjektet er lokal kompetansebygging slik at den enkelte elev får adekvat hjelp så langt mulig på eget hjemsted.

TEKST OG FOTO: ELI BONDID



Mangel på kompetanse har ofte medført at elever med ervervet hjerneskaide er blitt feildiagnostisert og ikke har fått den hjelpen de trenger. De kan bli misforstått som late, umulige og selvopptatte barn, fordi skolen ikke er oppmerksom nok og har kunnskap nok om hvilke konsekvenser en hodeskaide kan ha for læring, faglig og sosialt. Vansker etter en hodeskaide kan sees i forhold til blant annet innlæring, hukommelse, konsentrasjon, kommunikasjon, økt tretthet og nedsatt tempo.

### En «usynlig» gruppe

Personer med ervervet hjerneskaide har ofte en «usynlig vanske» og er derfor vanskelig å få øye på i skole og samfunn. Det mener Eli Marie Killi, avdelingsleder ved Øverby kompetansesenter på Gjøvik. Hun hevder det er nødvendig at disse elevene kommer mer i fokus og får den hjelp de har behov for. Derfor leder hun det landsomfattende prosjektet «Eleven med ervervet hjerneskaide. Kunnskaps- og kompetansebygging for en mer desentralisert og lokal tjenesteyting». Målet med prosjektet er tosidig, nemlig å bidra til å gi PPT og pedagogisk personale tilstrekkelig kunnskap til å kunne identifisere disse elevenes lærevansker med bakgrunn

**STØRRE FOKUS.** Eli Marie Killi sier forskere har blitt mer oppmerksomme på at selv moderate hjerneskadene kan gi alvorlige senvirkninger.

i hodeskaden, noe som er avgjørende for hvordan læringsmiljøet tilrettelegges, og for det andre har prosjektet som målsetting å bidra til å sette fokus på melde- og samarbeidsrutiner mellom kommunal helse-tjeneste og PPT. Kontinuitet er et stikkord, og skolen er en viktig arena for rehabilite-ring etter sykdom eller skade i hjernen.

#### **1400 per år**

Elever med ervervet hjerneskade er en stor gruppe mennesker, som man gjennom det fireårige prosjektet ønsker å gi bedre livskvalitet.

– Statistisk regnet, og konservativt estimert, regner man med at 170 per 100.000 nordmenn hvert år får en ervervet hjerneskade. Da regner man kun med de traumatiske skadene (forårsaket av trafikkulykker, fallulykker eller mishandling). Hjerneskader som følge av sykdom, er ikke tatt med. Man regner med at 1400 i alderen 0–19 år utsettes for et hodetraume av varierende alvorlighetsgrad hvert år, sier Eli Marie Killi.

#### **Landsomfattende prosjekt**

Til nå har ti fylker i Norge kommet med i prosjektet. På sikt ønsker man å nå ut til hele Norge. Øverby kompetansesenter på Gjøvik har kunnskap og erfaring som bygger på 13 års arbeid med utredning, rådgivning og lokal oppfølging av barn, unge og voksne med ervervet hjerneskade som er i en opplærings situasjon.

Vi spurte Eli Marie Killi om innledningsvis å gi en orientering om Øverby kompetansesenter, som er den ledende og rådgivende base for prosjektet.

– Øverby kompetansesenter er en del av det statlig spesialpedagogiske støttesystemet og har siden 1992 hatt en nasjonal oppgave i å bistå opplæringsansvarlige i kommuner og fylkeskommuner slik at barn, ungdom og voksne med ervervede hjerneskader får ivare tatt opplæringsretten i sitt lokalmiljø. Øverby har i tillegg regionale oppgaver i forhold til barn, ungdom og voksne med store sammensatte lærevansker og sosial-emosjonelle problemer, orienterer Killi.

#### **Hvem er gruppen?**

Ervervet hjerneskade omfatter hjerne-skader både med traumatiske og ikke-traumatiske årsaker. Innen gruppen for traumatiske, som er den største, regnes de skader som er forårsaket av ytre vold, slag eller støt mot hodet som en følge av trafikkulykker, fallulykker, mishandling m.m. Til gruppen ikke-traumatiske regnes hjerneskader som en følge av infeksjonssykdommer i hjernen (hjerne- eller hjernehinnebetennelse), hjerneslag (blødning eller blodpropp), hjernesvulst og skader etter strålebehandling, manglende eller redusert oksygentilførsel til hjernen (ved nærdrukning, kvelning eller komplikasjoner under operative inngrep), samt forgiftningsskader der organsvikt kan ha medført hjerneskade.

Eli Marie Killi sier at Øverby møter flere barn og unge i gruppen som har vært operert for hjernesvulst enn tidligere.

– På grunn av bedre behandlingsmetoder, er det i dag flere som overlever hjernesvulst. Senfølger kan vise seg flere år etter, og det er viktig for skolen og være klar over dette.

#### **En uensartet gruppe**

Gruppen med «ervervet hjerneskade» er svært uensartet gruppe. Man kan se følger etter en hjerneskade på flere funksjonsområder, og disse vil påvirke hverandre gjensidig; forstyrrelser i motorikk og sanseapparat, kognitive forstyrrelser, atferds- og personlighetsforandringer og forandringer i samhandling med andre. Hvilke konsekvenser en hodeskade kan få er avhengig av flere faktorer. Hvem du var før skaden; alder ved skade, personlighet, evennivå, personlighet m.m. Skadefaktorer som alvorlighetsgrad, lokalisering og type skade og post-traumatiske faktorer som bedringsfase, tid etter skaden, behandling, støtte fra sosialt nettverk, følelsesmessig tilpasning og krav fra skole, arbeid, sosialt liv og familieliv. Derfor er det vanskelig å bedømme alvorlighetsgraden av en hodeskade. Ikke overraskende vet vi at alvorlige skader vil føre til alvorlige konsekvenser. Men nyere forskning viser at også lette hodeskader kan

medføre senfølger. Fokus på dette har økt, særlig i forhold til barn og unge.

– Det forskes mye på dette, og mange spørsmål står ubesvart. Hvert annet år arrangeres verdenkonferanser på fagområdet, «Brain Injury». I år er denne i Australia og samler brukere og fagfolk innen mange fagområder for å utveksle kunnskap og erfaringer når det gjelder både behandling og tilrettelegging for aktivitet og deltagelse i samfunnet for de som har fått en hodeskade. Innen pedagogikken kan man si at dette er et ungt fagfelt, sier Killi.

#### **Spre kunnskap**

Øverby kompetansesenter driver ingen skolevirksomhet i lokalene på Gjøvik.

– Hit kommer elevene bare til et par ukers utredningsopphold. Ellers består en vesentlig del av vår tjenesteyting i å reise ut både når det gjelder utredning, rådgivning og oppfølging i den enkelte sak, sier Killi. Ut fra statistikk for forekomst og det antall elever som tilmeldes Øverby hvert år, ser vi at vi når ca 10 % av gruppa. På bakgrunn av tilbakemeldinger fra fagfolk og brukere gjennom mange år vet vi at det er et behov for kunnskap og kompetanse på området. Det er for å møte dette behovet for å spre kunnskap og bidra til at enda flere elever får ivare tatt sine behov for et inkluderende læringsmiljø, som er utgangspunkt for prosjektet. Prosjektgruppa som har ansvaret for drift og den faglige gjennomføringen består av prosjektleder Eli Marie Killi, spesialpsykolog Bjørn Nygård, fysioterapeut Eva Mølmen, sosialpedagogen Roar Dalin og spesialpedagog Elinor Hasli, samt prosjektmedarbeider Margrethe Kjørstad.

#### **Kartlegger elevene**

Det kan ikke forventes at det lokalt til enhver tid skal finnes tilstrekkelig kompetanse når det gjelder en gruppe som er relativt få i antall, men det bør finnes tilstrekkelig kunnskap til å identifisere eleven og etterspørre mer kunnskap hvis det skulle være behov for det.

– Hvordan skal læreren forstå eleven som «ikke gidder», eleven som lett misforstår, eleven som lett blir forstyrret, eleven



INTERNETT. Konferanser mellom utvalgte kommuner skjer også over internett. Eli Marie Killi ønsker på sikt å bygge opp en hjemmeside med info tilgjengelig for alle.

som blir fort sliten, eleven som fort blir aggressiv, eller eleven som glemmer? Det er lett å feiltolke dette som viljestyrt hos eleven, og ikke som en konsekvens av en hodeskade. Noen foreldre kan også få høre at de ikke er gode nok til å sette grenser, sier Eli Marie Killi.

#### Danner nasjonalt nettverk

I arbeidet med å bygge kunnskap og kompetanse om denne gruppen, er den pedagogisk-psykologisk tjenesten, PPT, Øverbys naturlige hovedsamarbeidspartner på lokalplan.

Utdanningsavdelingen hos Fylkesmannen er en viktig instans i kontaktetableringen og i planleggingen av prosjektet i det enkelte fylke, siden de er Utdanningsdepartementets forlengede arm med tilsynsansvar

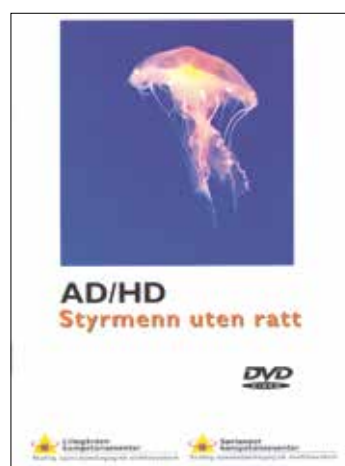
for skoleverket. Prosjektet omfatter hittil 10 av landets fylker og bygger på tre piler; fysiske samlinger i de enkelte fylkene, 4 i alt over 5 dager, felles konferanse for alle fylker på nettet, og en nasjonal konferanse 9. og 10. november 2005 på Gardermoen som Killi håper blir en årlig foreteelse. De fylker som er inne i prosjektet hittil er Oppland, Hedmark, Nord- og Sør-Trøndelag, Sogn og Fjordane, Aust- og Vest-Agder, Rogaland, Møre og Romsdal og Østfold. Det vil bli etablert kontakt med flere fylker til høsten.

#### Fram i lyset

Det er en økende erkjennelse i både medisinske og pedagogiske miljøer at det trengs faglige nettverk for å både utvikle kunnskap på de ulike fagfelt og bidra

til kompetansebygging hos fagpersoner nær bruker. Viktig er det også å bidra til økt kunnskap i utdanningssystemet som utdanner nye fagfolk, og kanskje viktigst av alt styrke kontakten mellom brukere og fagfolk. «Det trengs en landsomfattende opplysningskampanje om hva det innebærer å ha en «usynlig» kognitive vanske» er et utsagn fra ei ung kvinne som hadde vært utsatt for en trafikkulykke. Slik sett, hevder Killi, at prosjektet «Eleven med ervervet hjerneskade, kunnskaps- og kompetansebygging for en mer desentralisert og lokal tjenesteyting» er et bidrag til å synliggjøre denne elevgruppa og bidra til ytterligere kunnskap slik at også disse barn og unge i enda større grad møter et inkluderende læringsmiljø i skolen.

# Fyldig DVD om AD/HD



Du behøver ikke lenger delta i en konferanse eller lese fagstoff for å få informasjon om AD/HD. Tre og en halv time med norske og utenlandske eksperter er samlet på en DVD som har fått navnet «Styrmenn uten ratt». Listen over bidragsyttere er som å lese litteraturlisten i en større artikkel AD/HD.

TEKST: ARNE ØSTLI

– Det begynte egentlig med en CD-rom som ble laget for flere år siden i forbindelse med prosjektet «Blikk for muligheter». Med utgangspunkt i den henvendte Nasjonalt kompetansesenter for AD/HD, Tourettes Syndrom og Narkolepsi seg til Lillegården med spørsmål om det kunne lages noe om AD/HD, forteller prosjektleder og seniorrådgiver Henning Plischewski ved Lillegården kompetansesenter til Spesialpedagogikk.

Lillegården kompetansesenter ønsket å gå videre med dette og tok kontakt med Sørlandet kompetansesenter og ADHD-foreningen. Det ble laget en projektskisse som resulterte i støtte fra Helse og Rehabilitering. Med en styringsgruppe i ryggen var det Henning Plischewski og nevropsykolog Peter Arnesen fra Sørlandet kompetansesenter som stod for nødvendige opptak og utforming av DVD'en. 50 timers opptak med utenlandske og norske fagpersoner ble redigert ned til 3,5 timer.

## Forskningsbasert kunnskap

– Hensikten med DVD'en er å få formidlet forskningsbasert kunnskap om AD/HD. Det er mye myter, og vi ønsket å få fram et alternativ til synsing, sier Plischewski. Han sier videre at de man henvendte seg til var veldig velvillige og at de måtte gjøre et utvalg blant de mest kjente fagpersonene på området.

DVD-en «AD/HD Styrmenn uten ratt» blir i første omgang distribuert til alle landets PP-kontorer. Grunnskolene vil få et eksemplar hver via den lokale PP-tjenesten. DVD'en er gratis.

– Vi ønsker at PPT setter seg inn i innholdet og bruker DVD'en i møter med skolen, lærerne og grupper av lærere. I det hele tatt, være pådriver til bruk, sier Plischewski. Han minner også om at det er opprettet en egen nettside: [www.styrmennutenratt.no](http://www.styrmennutenratt.no) Der finnes mye informasjon om filmen, og ikke minst observasjonsmateriell som kan lastes ned.



Henning Plischewski er seniorrådgiver ved Lillegården kompetansesenter.



Peter Arnesen er nevropsykolog ved Sørlandet kompetansesenter.



www.styrmennutenratt.no



Lisbeth Iglum Rønhovde, ped.psyk. rådgiver i PPT for Hobøl, Skiptvet og Spydeberg og forfatter av Siriusbøkene og fagboken *Kan de ikke bare ta seg sammen – om barn og unge med ADHD og Tourette syndrom.*

– Nettstedet er noe vi ønsker å arbeide videre med. Det har muligheter i seg til å utfylle DVD'en, Det ligger også til rette for en internasjonal utgivelse siden mye av innholdet er engelskspråklig.

Plischewski sier på spørsmål om reaksjoner de vet ikke så mye ennå, men så langt har det vært positivt, og de har fått mye anerkjennelse for å ha gjort jobben, og han ser fram til en evaluering kommende vår. Han trekker ellers fram at produksjonen har vært svært arbeidskrevende, og hvis noe lignende skulle gjøres igjen burde flere enn to personer være engasjert med opptak og bearbeiding av materialet.

#### Ønskelig med oppfølging

Plischewski peker som nevnt på at det er ønskelig å arbeide videre med nettstedet og at en evaluering kommende vår kan gi nyttige tips om hvordan DVD'en kan brukes på gode måter. Vi kommer gjerne tilbake med resultater fra evaluering og eksempler på hvordan materialet kan brukes. Se også Lisbeth Iglum Rønhovdes kommentar til *Styrmenn uten ratt*!

#### FAKTA

##### Mål:

«AD/HD *Styrmenn uten ratt*» har som mål å gi PP-tjenesten, helsepersonell og lærere nyttig kunnskap om AD/HD

##### Utforming:

Filmen er laget som et oppslagsverk der internasjonalt og nasjonalt anerkjente fagpersoner formidler kunnskap og erfaringer om opplæring av barn og unge med AD/HD

##### Innhold:

- diagnosen AD/HD
- myter og media
- AD/HD og medisinsk forståelse
- skole og pedagogikk
- læringsmiljøet
- medisiner
- vanskelige valg

##### Varighet:

Tre og en halv time

##### Distribusjon:

Til alle skoler via PPT

#### AV LISBETH IGLUM RØNHOVDE

Den samme tanken var vel drivkraften til Henning Plischewski) og Peter Arnesen da de, satte i gang med å intervjuere lokale og internasjonale fagfolk på området ADHD (og noen få foreldre og ungdommer med diagnosen). DVD'en er laget «som et forsøk på å bringe ut oppdatert og kvalitets-sikret informasjon til skoleverket, fordi det ellers finnes mye villedende informasjon.» Denne målsettingen har de lyktes med.

Med mer enn femti timers råmateriale burde jeg være både fornøyd og imponert over at de har maktet å redigere det ned til 3.5 timers spilletid. Mitt problem, som et relativt utålmodig menneske, er at jeg gjerne hadde sett at de hadde tatt seg tid til enda en redigeringsrunde. Ikke fordi deler av det som sies er uviktig, men fordi de lar for mange personer si de samme tingene. Andre enn meg vil kanskje mene at nettopp dette gjør DVD'en interessant. At det blir en måte å få utdypet og reflektert flere ganger over samme budskap.

Et veldig viktig poeng for landets lærere er at DVD'en er et oppslagsverk. Man bør med andre ord ikke sette seg ned på fellesmøte, trykke på PLAY og beregne å se hele filmen en gang for alle. Da blir det

# Kommentar til

# STYRMENN UTEN RATT

Det er lett å finne helt vill informasjon som ser veldig pålitelig ut på internett.

Samtidig kan man finne god informasjon som er vanskelig å tro på.

Professor og forsker Sam Goldstein på DVD'en *Styrmenn uten ratt*

fort veldig kjedelig, noe det også ville blitt hvis man i jakten på kunnskap satte seg til med leksikon fra A til Å.

Best fungerer DVD'en hvis hver enkelt som trenger noe informasjon om ADHD, setter seg ved egen PC, gjerne med et noteringsark ved sin side, klikker seg inn på et enkelttema, tar et par ekspertuttalelser, kombinerer dette med praktisk erfaring og lar seg inspirere til egen kompetanseheving.

Skal man se lengre økter, er det bare å erkjenne at DVD'en blir ensformig og kjedelig. Kunnskapsformidling fungerer etter min mening alltid best når den er fengende, variert, tar i bruk både visuell og auditiv kanal og gjerne om den har innslag av humor. Enhver pedagog vil raskt konkludere med at *Styrmenn uten ratt* bryter med disse prinsippene. Hvilket er synd når man tenker på de enorme mulighetene som ligger i filmmediet.

MEN! Når det er sagt – og det er viktig at det blir sagt så folk er forberedt på den formen som er valgt, så tar jeg det for gitt at skole-Norge ikke henviser *Styrmenn uten ratt* til nederste skuffen i skrivebordet. DVD-en er, som sagt, et nyttig og viktig

bidrag til saklig og oppdatert kunnskap på norsk om et fagområde som ingen skole kan stille seg likegyldig til.

## PPTs rolle i kunnskapsformidlingen

Til tross for innholdsfortegnelsen med oversikt over underkapitler og spilletid, mangler DVD-en en skikkelig brukermanual. Dette er en utfordring som jeg håper Plischewski og Arnesen tar, slik at man om ikke altfor lenge kan laste ned en brukermanual fra nettstedet (se ovenfor).

Ellers mener jeg at det var et lurt grep å la PPT stå for utdelingen til skolene. Vi i PPT bør dermed føle at det stilles et visst krav til oss. På sett og vis kan DVD-utdelingen ses som en gavepakke til PPT for å iverksette et lokalt systemarbeid på ADHD. Selvsagt har vi hendene fulle med sakkyn-dighetsarbeid og andre henvisninger, men etter SAMTAK vet vi også en del om vårt ansvar for å initiere arbeid på systemnivå.

Min tanke er å invitere meg selv til hver enkelt skole i mitt PP-område for en halvtimes innspill om ADHD, underbygd av gode sitater fra DVD-en og litt klikking på PC-en slik at lærerne blir fortrolige med produktet, oppbygningen og mu-

lighetene både på DVD-en og nettstedet. Jeg vurderer å legge inn en humoristisk utfordring til hver pedagog mht. hvordan filmen burde vært lagt opp for å engasjere personer med motivasjonsvansker, oppmerksomhetsvansker, problemer med å tåle ensformig informasjon over tid osv.

Hermed er lærerne i Hobøl, Skiptvet og Spydeberg advart – PPT kommer snart til en skole i ditt område...

## Avslutning

Ideen til en seriøs og oppdatert kunnskapsformidling via DVD er kjempegod. Jeg så gjerne at man utvidet dette til å gjelde flere diagnoser og problemstillinger som er aktuelle for skoleverket. Aktuelle tema hvor det både foregår interessant forskning og finnes mange aktuelle fagfolk er for eksempel lese-, skrive og matematikkvansker eller Asperger syndrom. Sistnevnte kunne eventuelt fått tittelen *Styrmenn uten kart*. Henning og Peter – tar dere utfordringen?

# Spesialpedagogikken og den instrumentelle fornuft

– en analyse av marginaliseringsprosesser i samfunnet

Denne artikkelen presenterer en analyse av hvorfor vi i et samfunn etablerer systemer som marginaliserer og ekskluderer mennesker gjennom vår instrumentelle fornuft. Resultatet av denne analysen viser at menneskets kamp for å skape trygghet er sentralt for å forstå menneskelig sameksistens og marginaliseringsprosesser. Vi marginaliserer og ekskluderer individer og grupper av mennesker som et resultat av menneskets ønske om trygghet og kontroll i verden. Spesialpedagogikken som profesjon er en del av denne prosessen.



av RUNE SARROMAA  
HAUSSTÄTTER  
Rune Sarromaa  
Hausstätter er doktor-  
gradsstipendiat ved  
Høgskolen i Lillehammer.

Den spesialpedagogiske konsekvensen av dette er at spesialpedagogikken må forsøke å presentere et alternativt syn på menneskelig sameksistens utenfor kategoriernes domene konstruert av den instrumentelle fornuft.

Forskning innenfor området funksjonshemming kan man i dag dele inn i to hovedretninger når det gjelder fokus og løsningsstrategier. Historisk har forskningen i stor grad vært individfokustert med en målsetning om å utarbeide individrelaterte metoder som forbedrer de funksjonshemmedes funksjonsmuligheter i samfunnet. Et alternativ til den individrelaterte metodeforskningen er en system- og organisatorisk rettet forskning med et hovedfokus på ideer omkring inkludering og medborgerrrett (Befring, 2006; Hausstätter, 2004).

I mye av den spesialpedagogiske litteraturen synes det som om det er en felles aksept om at funksjonshemming er et fenomen som eksisterer, og vil komme til å eksistere i overskuelig fremtid. Forskjellene i litteraturen baserer seg på hvordan man skal reagere på dette fenomenet (Gallagher, 1998; 2001; 2006; Kauffman og Sasso 2006a, b). I den individorienterte forskningen skal den funksjonshemmede i all hovedsak tilpasses det rådende samfunnet. Mens i den inkluderende forskningen er målet å forandre på, eller belyse, samfunnsstrukturer slik at de virker mindre eksklude-

rende og marginaliserende (Hausstätter, 2004).

Med utgangspunkt i ideen om et inkluderende samfunn vil denne artikkelen forsøke å belyse hvordan man kan forsøke å forstå fenomenet funksjonshemming i dagens samfunn ved å reise spørsmålet hvorfor. Med andre ord, spørre om hvorfor vi i et samfunn etablerer og utformer strukturer og løsninger som fører til marginalisering og ekskludering av enkelte samfunnsaktører. Og ut fra dette hvorfor, se på muligheten av å etablere en alternativ måte å forholde seg til begrepet funksjonshemming på for å bekjempe ekskluderings- og marginaliseringsprosesser i samfunnet.

Det finnes utvilsomt mange ulike veier å gå for å besvare spørsmålet om hvorfor vi i dagens samfunn ekskluderer og marginaliserer mennesker. Her tar jeg utgangspunkt i Smarts (1986) påstand om at man må gjennomføre en kritisk analyse av kunnskapsproduksjonen i samfunnet og hvordan vi lager skiller mellom «sant» og «falskt» for å forstå den situasjonen som man befinner seg i. Samfunnets kunnskapsproduksjon vil med andre ord være sentralt her gjennom en psykologisk/filosofisk forklaringsmodell som viser hvorfor vi ekskluderer og marginaliserer mennesker. Denne modellen er utviklet på bakgrunn av teorier hentet fra blant annet Freud (1999); Adorno (1982; 1988a, b); Horkheimer (1991;1995), Skervheim, (1972;1974) og Foucault (1994; 1999a, b, c; 2002).

### Den sterkeste rett

Maktkamp teorier er et svært vanlig utgangspunkt for å forstå den verden vi er en del av. Vi finner for eksempel maktteorier innenfor biologien og evolusjonsteorien som grunnlag for å forstå menneskelig utvikling (eks: Darwin, 1859; Dawkins, 1978). Makt og maktstrukturer blir også i stor grad brukt for å forklare samfunnsstrukturer og samfunnsutvikling, som for eksempel av Marx og Engels (1971) gjør i deres beskrivelse av kommunismen. Med utgangspunkt i Nietzsche, er makt og maktkamp et helt avgjørende moment i Foucaults (1999a) filosofiske forståelse av erkjennelse, sosiale strukturer og mellommenneskelige relasjoner. For Foucault er maktrelasjoner ikke bare en nødvendighet, men noe som ligger a priori i all menneskelig aktivitet. Politiske avgjørelser er selvfølgelig en del av dette maktsystemet, men maktrelasjonene er mer grunnleggende enn dette. Det ligger makt nedfelt i språket, i arkitekturen, i de kulturelle tradisjonene og ikke minst i kunnskapsformasjonen, i skillet mellom «sant» og «falskt», som på ulike måter er med på å gi retning for mellommenneskelige relasjoner og handlinger (Foucault, 1980; 1996; 1999a, 2001, Hausstätter, 2006).

For Foucault er maktrelasjoner måten å forstå grunnlaget for forandring og transformasjon. I følge Foucault vil mennesket alltid være del av en maktrelasjon, og det vil være umulig å etablere et maktfritt mellommenneskelig forhold. Freuds (1999) perspektiv på maktrelasjonene i samfunnet er at mennesket frivillig gir avkall på en del av sin personlige frihet og makt til fordel for felles samfunnsstrukturer, fordi dette er en funksjonell måte å beskytte seg selv på – men biproduktet av denne prosessen er et kulturelt ubehag som mennesket må leve med. Adorno og Horkheimers filosofi støtter seg til Freuds tolkning, og det er også mange andre likhetstrekk mellom disse ulike filosofiske bidragene.

Under og etter andre verdenskrig fokuserte blant annet Adorno på å forsøke å forstå det tyske folks handlinger. For Adorno er tapet av den menneskelige frihet, i forhold til den makten som friheten gir, grunnlaget for å forstå aggressive handlinger hos menneskeheten. Tap av makt må kompenseres gjennom annen maktutøvelse. Denne maktutøvelsen, som jeg skal vise senere, utøves over de som vi opplever som mer frie enn oss selv.

Maktrelasjoner som en faktor av kampen for å overleve blir her et sentralt punkt for å forstå menneskelig sameksistens og marginaliseringsprosesser. Dette er en kamp som vil føre til vinnere og tapere. En gruppe av tapere er de som vi definerer som funksjonshem-

mede. Med andre ord, vi ekskluderer individer og grupper av mennesker som et resultat av menneskets ønske om å overleve og skape kontroll over den verden vi opplever som truende. Denne artikkelen vil være et forsøk på å greie ut om disse prosessene.

### Den instrumentelle fornuft

Maktkamp er sentralt i Horkheimers og Adornos (1995) forståelse av menneskelig sameksistens. Utgangspunktet er menneskets vilje til frihet. Denne friheten er grunnlagt i menneskets ønske om å overleve. Fordi naturen er noe man må få kontroll over – ellers dør man – må menneskets utvikling og atferd forstås som en kamp for å kontrollere naturen. Løsninger med tanke om selvprentholdelse må forstås ut fra den historiske kampen mennesket fører mot naturen for å overleve: *fremadskridende tænkning har fra tidenes morgen stræbt efter at tage frykten bort fra menneskene og at indsætte dem som herrer* (Horkheimer & Adorno, 1995 s. 35). Det er ikke bare de fysiske løsningene i forhold til naturen som er uttrykk for menneskets kamp for å overleve. Utvikling av språket, begreper og forståelsesrammer er også basert på kampen om kunne kontrollere (eks. Foucault, 2002; 1999b).

Ved å organisere skolen etter bestemte mønstre oppnår vi oversikt og kontroll.

Fokuset på kontroll kan ta to former: en ytre kontroll rettet mot menneskets løsninger for å kontrollere miljøet det er en del av, og en indre kontroll der fokuset rettes mot individet selv og det utøver selvdisiplin. Den indre kontrollen skjer gjennom objektivisering av det subjektive individet – de biologiske, dyriske, kreftene som styrer oss må kontrolleres, for bare gjennom denne kontrollen kan vi oppnå kontroll over verden utenfor oss.

Den indre og ytre kontrollen er mulig kun gjennom bruk av makt. Makten utøves over subjektet for å oppnå indre kontroll og over den eksterne naturen for å oppnå ytre kontroll. I denne maktkampen tyr mennesket til sin intelligens som våpen – vi utvikler den instrumentelle fornuft: *på vejen til den moderne videnskab renoncerer menneskene på mening. De erstatter begrebet med formelen, årsagen med reglen og sandsynligheden* (Horkheimer & Adorno, 1995 s. 37). Den instrumentelle fornuft er basert på verdien av effektivitet, dvs. effektivitet til å bevare menneskets

selvoppholdelse for uten de kloke avgjørelsene, uten de analytiske og logiske valgene, kunne vi ganske enkelt ikke overleve som mennesker.

Den instrumentelle fornuft er gjennomgripende i samfunnet. Sosiale forordninger sånn som institusjoner, vitenskaper, politiske styresett og etablerte systemer som individet inngår i er gjort på bakgrunn av den instrumentelle fornuft. For at slike strukturer skal overleve og utvikle seg krever den instrumentelle fornuften at det individuelle og særskilt spesifikke må vike plassen for det rasjonelle. Den instrumentelle fornuften gjør oss i stand til å tolke verden i form av abstrakte prosedyrer og systemer for å utarbeide effektive løsninger til selvoppholdelse. Abstraksjonene gjør at den konkrete gjenstanden, subjektet, i all sin sansemessige og sosio-historiske særskilthet mistes ikke bare av syne, den «likvideres» (Hammer, 2002).

Menneskene betaler for forøgelsen af deres magt med fremmedgjørelsen for det, de udøver magt over. Oplysningen forholder sig til tingene som diktatoren til menneskene. Han kender dem for så vidt, som han kan manipulere med dem. Derigennem bliver deres I-sig-selv til et for-ham. I forvandlingen afslører tingenes væsen sig altid som stadig det samme, som herredømmets substrat. Denne identitet konstituerer naturens enhed (Horkheimer & Adorno, 1995 s. 42).

Problemet ved denne utviklingen er at det nødvendigvis ikke fører mennesket mot en bedre og mer sivilisert verden, tvert imot, utviklingsperspektiv er ikke en historie preget av framskritt, men heller et katastrofeperspektiv som ikke ser noen utviklingshistorisk redning for mennesket (e.g., Adorno, Frenkel-Brunswik, Levinson og Sanford, 1982; Horkheimer & Adorno, 1991). Fordi den instrumentelle fornuften har som hovedmål menneskelig selvopprettholdelse er denne fornuften voldelig i sitt vesen – den søker makt og dermed kontroll.

Ubehaget i kulturen som Freud (1999) analyserer, og de menneskelige bestialske handlingene, som for eksempel jødeforfølgelsene som blir belyst av Adorno (1988a), er uttrykk for den instrumentelle fornuftens destruktive karakter. Subjektet må i et sosialt fellesskap kontrolleres og undertrykkes. Det samfunnsnyttige arbeidet, den instrumentelle fornuft, krever strukturer og rutiner, med andre ord et sosialt fellesskap. Gjennom sosialiseringssprosessen etablerer mennesket sin instrumentelle fornuft som undertrykker menneskets natur og skaper indre kontroll. Paradoksalt fører menneskets ønske om å kontrollere naturen og selvopphol-

delse til at det setter seg selv i en situasjon der det er umulig å eksistere som individuelt vesen.

Kjernen i Adornos kritikk av den instrumentelle fornuftsbaserte samfunnsstrukturen ligger her. Når vi deltar i et sosialt fellesskap med trygghet og struktur, må vi gi fra oss frihet. Ved å gi fra oss friheten mister vi også muligheten til å oppnå reell lykke. Den reelle lykke er ikke mulig hvis ikke individet er fritt – noe som i den instrumentelle fornuftsbaserte kulturen ikke er mulig. Det er smertefullt og ubehagelig å bli en del av kulturen. Grunnlaget for å forstå hvorfor vi marginaliserer grupper av mennesker kan føres tilbake til denne smerten. Gjennom å gi fra seg frihet i det sosiale fellesskapet blir mennesket aggressivt, denne aggressiviteten blir rettet mot mennesker som man anser som mer frie enn seg selv, Adorno, (1988a):

Man kan snakke om menneskets klaustrofobi i den forvaltede verden, om en følelse av å være innesperret i en gjennom-sosialisert, tett nett-omspunnet sammenheng. Jo tettere dette sammenvevde nett er, desto sterkere føler man trangten til å komme ut, mens nettopp tettheten forhindrer at man kan komme ut. Dette forsterker raseriet mot sivilisasjonen (s. 43).

Den teknologiske utviklingen, og de kommersielle prinsippene som styrer dagens samfunn forsterker disse prosessene ved at mennesker i stor grad blir «halvdannet» (Adorno, 1988b). Halvdannelsesprosessen blir av Horkheimer og Adorno (1991) forklart ved at i den kommersielle kulturen slipper vi å forstå verden rundt oss. Nyhetene er ferdig forklart, musikken tolkes for oss før den spilles og det perfekte mennesket blir presentert gjennom utallige blader og reklame. Det individuelle og særegne forsvinner i masseproduksjonen, og vi lærer oss å like det like. Abstraksjonene som den instrumentelle fornuft trener oss opp til, fortrenger det unike subjektet.

Resultatet av disse prosessene er at de menneskene som vi føler ikke lever under de samme sosiale reglene blir offeret – ventilen for at vi skal slippe fri for smerten vi føler ved å gi fra oss frihet. Når det særegne forsvinner, blir alt rundt oss til begreper som vi kan forvalte slik vi måtte finne for godt. Gjennom den nazistiske fornuften ble for eksempel jødene, russere og de funksjonshemmede ikke lenger ansett som mennesker, men undermennesker, og aller minst mennesker med individuelle følelser og identitet. Den instrumentelle fornuften gjør ikke de funksjonshemmede til et offer, men en abstraksjon, en gjenstand som representerer svakhet i forhold til de sosiale reglene – dermed for-

kastelig for den instrumentelle fornuft.

Historien her bekrefter et skjema for enhver forfølgelse, nemlig at raseriet retter seg mot de svake, fremfor alt mot dem man regner som sosialt svake og dertil – med rette eller urette – som lykkeligere. Sosiologisk vil jeg våge å tilføye at vårt samfunn etter hvert som det blir mer og mer integrert, også klekker ut tendenser til forfall. Disse tendensene til forfall er – like under den velordnede, siviliserte overflate – kommet svært langt (Adorno, 1988a, s. 43).

### Teoretisk og praktisk fornuft

Prosessene som gjør seg gjeldende gjennom den instrumentelle fornuft blir også belyst gjennom Skjervheims forfatterskap (eks. Skjervheim, 1972; Hellesnes, 1999). Skjervheim understreker ulikheten mellom et forhold som bygges på en vitenskapelig, teoretisk og rasjonelt grunnlag og alternativt forhold som bygger på praktiske handlinger.

Et teoretisk forhold bygger på teoretiske, logiske konstruksjoner som legger føringer på hvordan vi skal forholde oss til den situasjonen vi forholder oss til. Innen spesialpedagogikken kan man for eksempel forholde seg til en elev ut fra de problemene eleven er definert med (funksjonshemming). Fordi man i utgangspunktet har et teoretisk grunnlag å handle ut fra, gjennom det funksjonshemmingen forteller oss, kan spesialpedagogen legge opp en løsningsstrategi for undervisningen. I følge Skjervheim er en slik situasjon preget av en objektivisering av individet man forholder seg til (Skjervheim, 1974). Vi handler ut fra målråjonalitet, fordi vi vurderer vår suksess i situasjonen ut fra hvilken reaksjon vi oppnår – om vi når målet med intensjonen for undervisningen.

Praktiske handlinger kan derimot ikke søke til en vitenskapelig, teoretisk basis for sin eksistens. Det er umulig å handle instrumentelt i en praktisk situasjon fordi en slik praktisk situasjon blir preget av andre standarder for kommunikasjon. Et symmetrisk kommunikasjonsforhold som blir vurdert ut fra moralske mellommenneskelige relasjoner. Skjervheim (1974) eksemplifiserer dette gjennom følgende eksempel:

I ein samtale med ein annan så seier den andre: «Levekostnaden kjem til å gå endå meir opp». Det er då to fundamentalt ulike holdningar som det er mogleg for meg å innta til det han seier. For det første så kan eg saman med honom venda merksemda mot sakstilhøvet, 'korvidt levestandarden kjem til å gå opp'. Det vil seia et deltar, let meg engasjera i hans problem. På same måten er det om den andre kjem

med ei vurdering, eg kan bli engasjert, eventuelt koma med ei anna vurdering. [...] Men eg kan og ta ei heilt anna innstilling ved at eg ikkje let meg engasjera i hans problem, ikkje bryr meg om det sakstilhøve han refererar til, men konstaterar som faktum at han refererar til dette sakstilhøve. D.v.s. eg konstaterar det faktum at han seier at levekostnaden kjem til å gå opp. (s.1)

Relasjonen i den første beskrivelsen er styrt av det faktum at vi er deltagere som arbeider sammen mot et felles mål og en felles forståelse. I den andre beskrivelsen eksisterer det ikke et felles fokus og mål. Den andre blir objektet for meg gjennom at jeg observerer at han uttaler «levekostnadene kommer til å gå opp». Ved å redusere mennesket til objekt mister man muligheten til å ta hensyn til etiske, estetiske og følelsesopplevelser som er av stor betydning for å forstå og delta i mellommenneskelig samhandling.

For å imøtekomme individets krav til likhet og rettigheter tilbyr vi de funksjonshemmede løsninger som skal gi dem følelsen av å være inkludert og integrert.

I dagens samfunn forsøker vi å dekke det praktiske feltet gjennom teoretiske konstruksjoner, men slike løsningsstrategier vil kun føre til instrumentelle løsninger. Dette forsøket på å løse de praktiske problemene i hverdagen, eller å se bort fra skillet mellom det teoretiske og det praktiske, blir av Skjervheim omtalt som det instrumentelle misstaket i vår kultur.

### Skolen og den instrumentelle fornuft

Gjennom velferdsstaten har vi opprettet ulike systemer som har menneskets selvopprettholdelse som drivkraft. Et område er skolen, som gjennom sin vektlegging av fornuft, rasjonelle løsninger og kunnskapsvekst er et tydelig eksempel på hvordan den instrumentelle fornuft blir utviklet. Det finnes mange tegn på den instrumentelle fornuft i skolen. I sentrum for skolens organisering er undervisningens målsetning. Skolen blir styrt av en målsetning om å skape mennesker som skal kunne greie seg i det samfunnet de vokser opp i. De skal beherske grunnleggende egenskaper innen flere fag og områder. Disse egenskapene vil senere gi dem muligheten til å virke og være et menneske innen

sin kultur. Undervisningsopplegg trener og tester elevenes utvikling mot det virkelige livet utenfor skoleporten. Elevene lærer hva som er rett og galt, hva som er «sant» og «falskt».

En annen side av den instrumentelle fornuft i skolen finner man ved å se på hvordan skolen er organisert. Klasser eller grupper er inndelt etter bestemte kriterier, størrelsene på klassene og gruppene i forhold til hvor mange lærere, inndeling i timer og fag, og ikke minst skolens arkitektoniske utforming, er tegn på den instrumentelle fornuft. Ved å organisere skolen etter bestemte mønstre oppnår vi oversikt og kontroll. Det gir oss i vår kultur ytre kontroll og en følelse av beherskelse. Vi kjenner igjen en skole når vi ser skolebygningen. Vi har også en ganske god idé om hvordan det ser ut innenfor og hva man holder på med der. Skolen som diskurs er gjennom den instrumentelle fornuft organisert slik at den ikke utgjør noen trussel for vår kulturs selvopprettholdelse (Foucault, 1994;1999a; 1999b) – tvert imot skolen styrker den instrumentelle fornuft og gjør oss enda bedre i stand til å takle naturen.

fordi disse elevene i seg selv nødvendigvis utgjør noen direkte fare, men fordi disse gjennom abstraksjoner ikke lenger er individuelle mennesker, men ventiler for frihetsberøvelsen som kommer gjennom etableringen av den instrumentelle fornuft.

Det er i dette systemet, i skolens system, at vi presenterer politiske og ideologiske målsetninger om å ha en «skole for alle» – en inkluderende skole som tar vare på individet, respekterer mennesket og gir det mulighet til vekst og utvikling.

### **Det instrumentelle misstaket i spesialpedagogikken**

Med utgangspunkt i dette filosofiske perspektivet kan marginaliseringen og ekskluderingen vi er vitne til i dagens samfunn forstås som et resultat av den instrumentelle fornufts logikk, og som en følge av samfunnets frihetsberøvelse. Logikken som følger den instrumentelle fornuft lukker det spesialpedagogiske området rundt begreper som for eksempel «funksjonshemmet» og ulike underkategorier basert blant annet på diagnoser. Disse kategoriene hjelper oss til å forholde oss til verden, til å forstå og kunne forutsi hva vi har i vente. Fra den instrumentelle fornuft blir kategorien «funksjonshemmet» nødvendig fordi et slikt begrep forbereder oss på mennesker som ikke følger de allmenne og aksepterte spillereglene i samfunnet. Mennesker som tilhører kategorien funksjonshemmet kan ha en atferd, krav og ønsker som vi ikke er fortrolige med. Denne annerledesheten utfordrer samfunnsstrukturen og kan virke skremmende i forhold til vårt overlevelsesprosjekt. Som en reaksjon på dette etablerer den instrumentelle fornuft alternative spilleregler. Den spesialpedagogiske profesjonen spiller en viktig rolle i utviklingen av disse alternative spillereglene med utgangspunkt i den instrumentelle fornuft. Den individorienterte og den system- og organisatorisk orienterte spesialpedagogikken inneholder for eksempel spilleregler for hvordan funksjonshemming skal forstås og tolkes.

Profesjonens oppgave blir å presentere disse spillereglene både for de menneskene som faller under kategorien «funksjonshemmet» og ikke minst for den delen av samfunnet som ikke tilhører denne kategorien. Profesjonen skal utvikle, informere og være med på å passe på at de alternative spillereglene blir fulgt. På bakgrunn av den instrumentelle logikken kan den individfokuserte spesialpedagogikken hjelpe funksjonshemmede til å fungere bedre i samfunnet. Med utgangspunkt i definerte problemer, diagnoser, blir den spesialpedagogiske oppgaven å utvikle metodiske

Metodisk må man gripe tak i følelser, kreativitet og opplevelser for å utfordre vår vane om kontroll, trygghet og struktur.

For at skolen som system skal virke, og ikke være truende, etablerer vi ulike kontrollmekanismer. Skolen drives etter et sett lover og regler – elevene og lærerne tilpasser seg disse reglene og dermed forsterker institusjonen seg (Neuman, 2001). Den individuelle friheten må vike for systemets bestemmelser. I og med at friheten må vike, gir dette samtidig grunnlag for aggressive handlinger: elevenes frihet blir innskrenket, de blir sosialisert inn i den instrumentelle fornuft som skolen representerer. De må selv søke indre og ytre kontroll over seg selv for å beherske miljøet og oppleve selvopprettholdelse.

Den instrumentelle fornuft gir oss roller som vi bærer med oss i skolen f.eks. lærere og elever. Fortrennelsen av det individuelle gjør det enklere å angripe enkelt deltagerne. Lærerne får sine kallenavn, blir omtalt som drittsekker og regelryttere som ikke gir elevene lov til å gjøre det de ønsker. Motsatt blir elevene idioter, uregjerlige, flinke, sære eller omtalt i form av diagnoser. De elevene som ikke følger de fastlagte normene og reglene på skolen blir spesielt utsatt, ikke

løsninger som reduserer den funksjonshemmedes problemer, med andre ord, den funksjonshemmede blir bedre i stand til å følge de allment aksepterte spillereglene. Den system- og organisatorisk fokuserte spesialpedagogikken kan med utgangspunkt i den instrumentelle fornuft presentere alternative organisatoriske løsninger. Med utgangspunkt i at vi i dagens samfunn har en ideologi der vi skal ta vare på individet – alle er like og alle skal ha like rettigheter, forsøker man seg med løsninger der «funksjonshemming» blir løst gjennom å presentere organisatoriske og systemrettede løsninger. For å imøtekomme individets krav til likhet og rettigheter tilbyr vi de funksjonshemmede løsninger som skal gi dem følelsen av å være inkludert og integrert. De får for eksempel en tilpasset undervisning, arbeidsplass, egen bolig og mottar økonomisk støtte slik at de skal ha egen kjøpekraft.

Felles for både den individfokusede og den system- og organisatorisk fokuserte spesialpedagogikken er bruken av kategorien og objektet funksjonshemming som en beskrivelse av en gruppe mennesker. Spesialpedagogikken gjør dermed et instrumentelt misstak gjennom at resultatet av dette blir at kategorien «funksjonshemming» som en følge av de alternative løsningsstrategiene og spillereglene blir vedlikeholdt og opprettholdt i dagens samfunn. Marginaliserings- og ekskluderingsprosessene blir videreført som et resultat av menneskets ønske om å skape kontroll i verden gjennom den instrumentelle fornufts løsningsstrategier.

Gjennom sitt tydelige avhengighetsforhold til underkategorier, som for eksempel diagnoser, er det enkelt å påpeke relasjonsforholdet mellom den instrumentelle fornuften og den individfokusede spesialpedagogikken. Men som understreket her, kommer heller ikke den system- og organisatorisk fokuserte spesialpedagogikken unna prinsippene til den instrumentelle fornuften. Den system- og organisatoriske orienterte spesialpedagogikken er kun en alternativ måte for samfunnet, mennesket, å skape kontroll på.

Problemene rundt utfordringene om å skape en inkluderende skole og et inkluderende samfunn blir klarere i lyset av disse perspektivene. Som understreket av Van der Klift og Kunc (1994) og Hausstätter og Connolly (upublisert), er teorikonstruksjonene som er knyttet opp til målsetningen om å lage et inkluderende samfunn langt unna en faktisk løsning på alle problemene som knytter seg til dette målet. Det kan i tillegg også være at spillereglene som den system- og organisatorisk fokuserte spesialpedagogikken presenterer kan føre til økte ekskluderings-tendenser i samfunnet. Resultatet av de alternative organisatoriske

og strukturelle løsningene som for eksempel tilpasset undervisning, sikker arbeidsplass, sikker bolig og økonomisk sikkerhet gjør at de funksjonshemmede kan oppleves som mer frie enn de som ikke defineres som funksjonshemmede. Et eksempel kan være at i motsetning til «vanlige lønnsmotagere» må ikke disse gi motytelser. Den materielle støtten de får, får de fordi de er funksjonshemmede. De er med andre ord friere fra de økonomiske og materielle forpliktelsene og kravene som følger andre mennesker i samfunnet.

Ved at vi opplever de funksjonshemmede som mer frie enn oss vil dette kunne føre til at vi retter den aggresjonen som automatisk kommer som et resultat av vår mangel på frihet, mot de funksjonshemmede. Det vil for eksempel ikke være overraskende å høre påstander som: de får goder uten å måtte yte noe tilbake, og gruppen er en stor utgiftspost for vårt sosiale system.

Resultatet av bruken av den instrumentelle fornuft er at vi gjennom kategorien funksjonshemming etablerer et objekt, en gruppe mennesker som ikke følger de samme sosiale reglene som vi gjør. For denne gruppen har vi etablert alternative regler, men dette er regler som utfordrer vårt system til selvopprettholdelse. Fordi denne gruppen utfordrer vårt system til selvopprettholdelse reagerer vi med å skape distanse – ekskludering og marginalisering. Innenfor den instrumentelle logikken er de funksjonshemmede mennesker som ikke yter, og som ikke er med på å skape en sikker framtid. Tvert imot dette er mennesker som det er økonomisk dyrt å gi et tilbud til innenfor de rammene vi setter. Ut fra den instrumentelle logikken tilfører de ikke samfunnet noen konkret verdi og de skaper kaos, hvis de får en for sentral plass. Løsningen på dette problemet er som vist av Foucault (1999c) å opprette mer finurlige måter å kontrollere dem på gjennom å skille dem ut.

Konklusjonen av dette perspektivet er at hele det rådende samfunnet slik vi har valgt å organisere det, er med på å marginalisere mennesker. Marginalisering kommer som et resultat av vår logiske måte å organisere samfunnet på – som et resultat av vårt ønske om å skape en sikker og trygg verden å leve i. Spørsmålet er da om marginalisering av grupper slik som dem vi definerer som funksjonshemmede er noe vi må regne med, som bare et av mange eksempler på menneskets aggresjon? Ut fra det teoretiske perspektivet som her er presentert synes det som om dette er uunngåelige prosesser. Vi er ikke i stand til å snu utviklingen av det samfunnet vi konstruerer. På tross av dette dystre perspektivet, er det likevel mulig å spore mulige måter å vise at forandring kan være mulig. Historien har vist

oss at samfunnsstrukturer forandrer seg, og forandring kan fortsatt skje.

### **Spesialpedagogikk til et instrumentelt samfunn?**

Er det da mulig å tilby et pedagogisk prosjekt som i utgangspunktet ikke automatisk fører med seg kimen til marginalisering? Det er usikkert om et slikt prosjekt er mulig i et instrumentelt samfunn. Det vil i hvert fall ikke være en enkel prosess. Skal dette være mulig, må det skje et fokusskifte fra kategoriene funksjonshemmet/ikke-funksjonshemmet, over mot et forsøk på fokus på menneskelig sameksistens utenfor kategoriernes domene konstruert av den instrumentelle fornuften.

Mennesket er avhengig av språk for å uttrykke meninger og holdninger på en sosial arena. I følge Adorno kan vi dele språket inn i to deler, den kommunikative delen og den ekspressive delen. Denne inndelingen er langt på vei i samsvar med Skjervheims (1972) skille mellom teori og praksis. Språket som kommunikativt redskap inneholder begreper og teori, som vi blir enige om gjennom å definere deres innhold. På denne måten kan vi forstå hverandre og det temaet vi kommuniserer om. Den ekspressive delen, praksis, av språket er den delen der verden i seg selv kommer til uttrykk (Hammer, 2002). Den ekspressive delen av språket fremstår som ulogisk og ikke-rasjonell for den instrumentelle fornuften, og blir derfor fortrent i et instrumentelt samfunn. Det unike og spesielle ved verden er som tidligere nevnt blir abstrahert bort og vi sitter igjen med et rent begrepsmessig, kommunikativt og funksjonelt språk.

Muligheten til forandring ligger i følge Adorno og Skjervheim i at den ekspressive, den praktiske, delen av språket må trekkes fram og utvikles – for bare gjennom denne delen av språket kan vi oppleve friheten, og nyte det mangfoldet som verden rundt oss faktisk inneholder. Grunnlaget for denne utviklingen ligger i menneskets mimetiske evne.

Magiens verden inneholder endnu forskjelle, hvis sporer forsvundet selv i sprogformen. De mangfoldige affiniteter mellem forskellige eksisterende ting fortrænges er den ene relation mellem det meningsgivende subjekt og den meningsløse gjenstand, mellem rationel betydning og tilfældig betydningsbærer. På det magiske stadie gjaldt drøm at være forbundet med den ved lighed og ved navnet. Relationen grunder ikke i intention, men i slægtskab. Trolddommen forfølger formål ligesom videnskaben, men den gør det gennem mimesis, ikke gennem en stadig større distance til objektet. (Horkheimer & Adorno, 1995 s. 42).

Erkjennelsen blir altså at alle objekter, og derfor alle mennesker, har en særhet som de uttrykker. Dette uttrykket ligger utenfor begrepenes gripeevne, og for at vi skal oppleve og nyte dette, må vi erkjenne og bruke vår mimetiske evne. Spørsmålet blir i dette forholdet ikke hva menneskene rundt oss må være for at vi skal forholde oss til dem, men motsatt, hvordan vi må være for å kunne forstå menneskene rundt oss.

Vi må derfor stille oss i en posisjon der vi kan møte det særegne – med andre ord senke oss inn i naturens mytiske, ikke begrepsmessige, verden (Tausig, 1993). Skal vi oppfatte det særegne kreves det at vi må kunne skifte vinkel, ståsted og utgangspunkt selv i forhold til det vi ønsker å forstå av verden rundt oss, for bare gjennom dette kan vi oppleve verden utenfor de kommunikative kategoriene. Utfordringen blir å stå imot dødsangsten som vil komme når vi forlater det kjente systemet og trår inn i den ekspressive verden.

Spesialpedagogikkens oppgave må bli å presentere en spesialpedagogisk behandling til det instrumentelle samfunnet. Behandlingen må rette seg mot de nye funksjonshemmede, dvs. de som har mistet evnen til å oppleve det mimetiske, særegenheten og friheten som ligger i det direkte møtet med menneskene og verden rundt oss. Evnen til å oppleve det mimetiske, det ekspressive, er tilstede hos mennesket fra fødselen av, men denne evnen blir fortrent av den instrumentelle fornuften. Benjamin (1979) mener at den mimetiske evnen ligger begravd i barnets onomatopoetiske evne. Før vi behersker begrepene og språket rundt oss har vi en fase når vi lager lyder som beskriver og henviser til gjenstandene og det særegne ved dem.

Forskning utført av Ytterhus (2000) viser nettopp at barn har denne evnen til direkte møte. Det sosiale samspillet mellom barna i barnehagen blir ikke styrt og bestemt av kategorien funksjonshemmet eller ikke. Det avgjørende i det sosiale fellesskapet mellom barna er hva barna uttrykker i det øyeblikket, og hvordan dette praktisk skal tilpasses aktiviteten de holder på med. Med andre ord, barna forholder seg ikke til hverandre som funksjonshemmede eller ikke-funksjonshemmede, men som lekende, og i denne situasjonen vurderer de hverandre ut fra hvorvidt de behersker jevnaldergruppens samhandlingsregler. Disse barna begår dermed ikke det instrumentelle misstaket som Skjervheim påstår.

Samfunnets struktur er, som beskrevet her, bygd opp rundt et funksjonelt begrepsapparat. En spesialpedagogikk som ønsker å utfordre dette funksjonelle begrepsapparatet, og fremheve det ekspressive, må forsøke å bygge på vår mimetiske evne til å uttrykke

oss. Metodisk må man gripe tak i følelser, kreativitet og opplevelser for å utfordre vår vane om kontroll, trygghet og struktur. Enkeltindividet må utvide sin forståelseshorison og sitt metaperspektiv for gjennom dette å oppleve det særegne i møtet med verden, og ikke minst sine egne reaksjoner, dødsangsten, som følger tapet av kontroll.

Aktivitet som tar utgangspunkt i direkte møter, i kreativitet og følelser eksisterer selvfølgelig allerede i samfunnet rundt oss, men disse aktivitetene er organisert og systematisert slik at de i så liten grad som mulig skal komme i konflikt med den instrumentelle fornuft. Et tydelig eksempel på denne systematiseringen finner vi innenfor skolen, der fag som forsøker å ta vare på det direkte og kreative, de praktisk-estetiske fagene, er organisert bort fra andre mer rasjonelle fag. Samtidig blir disse fagene økonomisk og politisk sett på som mindre viktige. De ekspressive uttrykksformene er i skolen satt under den instrumentelle fornufts regime, og marginalisert bort fra skolens utdannelsesprosjekt.

Ideen om å legge vekt på det ekspressive språket kan virke enkelt og direkte. Men som forsøkt påvist i denne artikkelen, er ikke dette en enkel prosess. Vårt ønske om selvpopprettholdelse, frykten for døden, gjør at den instrumentelle fornuften er sterkt etablert innenfor vårt samfunn og ikke minst innenfor skolen.

Takk til professor Øivind Haaland for synspunkter om dette temaet under utarbeidelsen av artikkelen.

## Referanser

- ADORNO, T. W. (1988a). Oppdragelse etter Auschwitz. *Agora*, 2, 41–54.
- ADORNO, T. W. (1988b). Halvdannelsens teori. *Agora*, 2, 55–79.
- ADORNO, T. W., E. FRENKEL-BRUNSWIK, D. J. LEVINSON OG R. N. SANFORD (1982). *The Authoritarian personality*. NY: Norton.
- BEFRING, E. (2006). *Spesialpedagogisk utsyn. Læring og oppvekst av Edvard Befring*. Oslo: Cappelen.
- BENJAMIN, W. (1979). *One-Way street and other writings*. London: NLB.
- DARWIN, C. (1859). *On the Origin of Species by Means of Natural Selection, or the Preservation of Favoured Races in the Struggle for Life*.
- DAWKINS, R. (1978). *The selfish gene*. London: Granada Publishing.
- FOUCAULT, M. (1980). Power and Strategies. In C. Gordon (Ed.) *Power/Knowledge. Selected interviews and other writings 1972–1977 by Michel Foucault*. London: Harvest Press Limited. 134–146.
- FOUCAULT, M. (1994). Governmentality. I: J. D. Faubion (Red.) *Power. Essential works of Foucault 1954–1984*. London: Penguin. 201–222.
- FOUCAULT, M. (1996). *Tingenes orden*. Oslo: Aventura.
- FOUCAULT, M. (1999a). *Diskursens orden*. Oslo: Spartacus.
- FOUCAULT, M. (1999b). *Seksualitetens historie I. Vilje til viten*. Oslo: EXIL.
- FOUCAULT, M. (1999c). *Galskapens historie*. Oslo: Gyldendal.
- FOUCAULT, M. (2000). *Klinikkens fødsel*. København: Hans Reizel.
- FOUCAULT, M. (2001). *Overvåkning og straff*. Oslo: Gyldendal.
- FOUCAULT, M. (2002). *Archaeology of knowledge*. London: Routledge.
- FREUD, S. (1999). *Ubehaget i kulturen*. Oslo: Cappelen.
- GALLAGHER, D. J. (1998). The Scientific Knowledge Base of Special Education: Do We Know What We Think We Know. *Exceptional Children*. 64, 4, 493–502.
- GALLAGHER, D. J. (2001). Neutrality as a Moral Standpoint, Conceptual Confusion and the Full Inclusion Debate. *Disability & Society*. 16, 5, 637–654.
- GALLAGHER, D. J. (2006). If Not Absolute Objectivity, Then What? A reply to Kauffman and Sasso. *Exceptionality*. 14, 2, 91–107.
- KAUFFMAN, J. M. OG SASSO, G. M. (2006a). Toward Ending Cultural and Cognitive Relativism in Special Education. *Exceptionality*. 14, 2, 65–90.
- KAUFFMAN, J. M. OG SASSO, G. M. (2006b). Certainty, Doubt, and the Reduction of Uncertainty. *Exceptionality*. 14, 2, 109–120.
- HAMMER, E. (2002). *Theodor W. Adorno*. Oslo: Gyldendal.
- HAUSSTÄTTER R. S. OG S. CONNOLLEY (upublisert). Towards an Ethics of Research Programmes in Special Education.
- HAUSSTÄTTER, R. S. (2004). An alternative framework for conceptualizing and analysing special education research. *European Journal of Special Needs Education*. 19, 3, 367–374.
- HAUSSTÄTTER, R. S. (2006). Vilje til likhet – om spesialpedagogikkens legitimitet. *Spesialpedagogikk*. 7, 4–11.
- HELLESNES, J. (1999). *Om Hans Skjervheim*. Oslo: Samlaget.
- HORKHEIMER, M & T. W. ADORNO (1991). *Kulturindustri*. Opplysning som massebedrag. Oslo: Cappelen.
- HORKHEIMER, M. & T. W. ADORNO (1995). *Opplysningens dialektik. Filosofiske fragmenter*. København: Gyldendal.
- MARX, K. OG F. ENGELS (1971). *Det kommunistiske partis manifest*. Oslo: Oktober.
- NEUMAN, I. B. (2001). *Mening, materialitet og makt: en innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- SKJERVHEIM, H. (1972). Det instrumentalistiske mistaket. I: N. Mediaas, J. Houge-Thiis, S. Haga and J. B. Ellingjord (Red.) *Etablert pedagogikk - makt eller avmakt?* Oslo: Gyldendal s. 45–62.
- SKJERVHEIM, H. (1974). *Deltager og tilskåder*. Skriftserie nr. 6. Instituttet for sosiologi, Universitetet i Oslo.
- SMART, B. (1986). The Politics of Truth and the problem of Hegemony. I: D. C. Hoy (Red.) *Foucault: A Critical Reader*. Oxford: Blackwell.
- TAUSSIG, M. (1993). *Mimesis and alterity. A particular history of the senses*. London: Routledge.
- VAN DER KLIFT, E. & N. KUNC (1994). Hell-Bent on Helping: Benevolence, Friendship, and the Politics of Help. In Thousand, J., R. Villa, A. Nevin, *Creativity and Collaborative Learning: A Practical Guide to Empowering Students and Teachers*. Baltimore: Paul Brookes.
- YTTERHUS, B. (2000). «De minste vil, og får det kanskje til» : en studie av hverdagslivets segregering i integrerende institusjoner – barnehager. Trondheim : Institutt for sosiologi og statsvitenskap, Fakultetet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Norges teknisk-vitenskapelige universitet.



av ELLEN EKEVIK

Ellen Ekevik er cand. ed. og arbeider som pedagogisk-psykologisk rådgiver i PPT for Hobøl, Skiptvet og Spydeberg.

Dette er spørsmål som unge med Asperger syndrom har stilt meg i samtaler. Mennesker med Asperger syndrom har en hjerne som fungerer noe annerledes enn det som er vanlig. De tenker på en annen måte. Siden hele vårt samfunn bygger på den «normale» måten å tenke på, er det en mengde informasjon og situasjoner som går en person med Asperger syndrom hus forbi, eller som de rett og slett ikke forstår. Den kultur- og samfunnsforståelse som andre erverver seg i oppveksten uten at de tenker over det, er mangelfull eller fraværende. Slik kunnskap bygger på sosial forståelse, og det er nettopp det som er mest problematisk for de som har Asperger syndrom. For at de skal få del i denne kunnskapen må den gjøres eksplisitt. Svært mye informasjon mellom mennesker og i samfunnet er ikke eksplisitt. Dette skaper store vansker i forhold til samfunnets krav til funksjon særlig når det gjelder kommunikasjon og sosial atferd.

#### **Psykisk helse/psykiske tilleggsbelastninger**

Asperger syndrom gir økt risiko for depresjon, angst, tvang, psykotiske reaksjoner og sinnereaksjoner (rage attacks) (Dag Nilsson, Nilssonseminaret 2006). De er altså svært utsatt for psykiske tilleggsbelastninger. På grunn av sine kommunikasjonsvansker er de utsatt for å ikke forstå – eller å misforstå. De blir særdeles sårbare og føler usikkerhet og tilkortkommenhet. Mobbing er et stort problem for den enkelte. På grunn av manglende eller dårlig oppfattelse av nyanser i andres ord og handlinger hender det ikke sjelden at

de oppfatter som mobbing også det som slett ikke er mobbing.

Ervik (seminar, 2003) gjengir fra undersøkelser at så mye som 65 % av pasienter med Asperger syndrom har psykiatriske tilleggsdiagnoser. 37 % har depresjon. På Nilssonseminaret 2006 viste nevropsykolog Geir Øgrim til tall fra Klin et al. (2005): Depresjon 34 %, Sosial fobi 23 %, Generell angstlidelse 14 %. Ghaziuddin (2005) viser til flere rapporter som oppgir 30 % klinisk depresjon i utvalgene (med Asperger syndrom).

De perseptuelle særtrekkene som finnes i en eller annen variant hos de fleste, gjør at belastningen i hverdagen blir svært stor. Livet er rett og slett mer slitsomt og strevsomt for en med Asperger syndrom. Disse belastningene kan føre til angst og depresjon.

Et viktig symptom på depresjon hos personer med autisme er økt sosial tilbaketrekking og isolasjon.

Hos andre mennesker behandles dette med medisiner og psykoterapi. Tradisjonell psykoterapi sies å kunne ha en uheldig effekt på personer med Asperger syndrom (Gillberg, Gerland, 1998).

#### **Hvorfor er «vanlig» terapi uegnet?**

Asperger syndrom er ingen psykisk lidelse, men en medfødt, hjerneorganisk funksjonshemming innen autismspekteret. Tradisjonell psykoterapi bearbeider følelser. Asperger syndrom i seg selv gir ikke følelsesmessige vansker som krever psykoterapi, tvert imot kan slik terapi være direkte skadelig. Gunilla Gerland (Gerland, 1998) sier at pasienter med autisme krenkes

# Asperger syndrom: Støttesamtaler

«Hvordan kan jeg vite om noen kan bli en venn?»

«Hvem må vite at jeg har Asperger syndrom?»

Støttesamtaler kan være et nyttig supplement til andre tiltak for personer med Asperger syndrom. I artikkelen gjøres det rede for kjente særtrekk, og det gis eksempler på hvordan støttesamtaler kan brukes i praksis.

i psykoterapi. Psykoterapi handler om å endre perspektiv – om reorientering. Hovedproblemet til en med Asperger syndrom er ikke behovet for reorientering, hovedproblemet er mangel på orientering/informasjon.

Samtaleterapi med personer med Asperger syndrom vanskelig gjøres av de spesielle språkvanskene, og slik terapi må bygges på forståelse for syndromet (Øgrim på Nilssonseminaret 2006). Alle former for samtaler med en med Asperger syndrom gir utfordringer i forhold til deres spesielle kommunikasjons- og forståelsesmåter som bl.a. omfatter: Vansker med den sosiale bruken av språket (språkets pragmatikk). De kan ha vansker med å svare adekvat på spørsmål og delta i gjensidig kommunikasjon. De mangler vanligvis forståelse for at et utsagn kan ha forskjellig betydning avhengig av kontekst, slik at omskrivninger, ordspill og metaforer ikke blir forstått, eller blir tatt bokstavelig. I tillegg til at språket tolkes bokstavelig kan det være problemer med å skjønne at en setning kan ha forskjellig betydning avhengig av hvilke ord i setningen som vektlegges. Dette gjør at personen må bruke mye krefter for å tolke og forstå selv enkle utsagn. Det blir dessuten svært forvirrende og mange misforståelser oppstår (Karlsen, 2000).

Vi bruker ikke språket som et presist arbeidsredskap annet enn i faglig/teknisk sammenheng. Hverdagspråket vårt er svært upresist og veldig blomstrende/billedlig. En person med Asperger syndrom tolker imidlertid det andre sier bokstavelig. Dette skaper ekstremt mange feller, og personer med Asperger

syndrom går i dem alle – hele tiden. Dette er mye mer alvorlig enn vi vanligvis tror! Et eksempel fra en jeg kjenner: «Sleng hit stiftemaskinen...» ble tolket bokstavelig, og hadde ikke vedkommende dukket, kunne han ha blitt skadet. Dette er altså ikke på fleip – det er fullt alvor.

På grunn av sine kommunikasjonsvansker er de utsatt for å ikke forstå – eller å misforstå.

Kjersti Karlsen (Karlsen, 2000) skriver i sin artikkel at på grunn av vansker med verbal kommunikasjon, ikke-verbal-kommunikasjon, forestillingsevne og tid/sekvensialitet er narrative terapeutiske intervensjoner vanskelig å gjennomføre. Bruk av metaforer for å eksternalisere problemer eller å se fenomener i nytt perspektiv, vil sannsynligvis ikke føre til noe annet enn forvirring.

Hvordan skal man da kunne hjelpe dem?

## Hva er behovene? Når er det behov?

Det er altså to behov som peker seg ut; å få svar på ting man lurte på (som alle andre får med seg automatisk), og å forebygge en depressiv utvikling. Det kan selvsagt være en sammenheng mellom disse behovene. Forandringer/overganger i livet skaper ofte en så stor

usikkerhet og bekymring i livet til en med Asperger syndrom at det kan føre til depresjoner. Overgang mellom skoleslag er en slik stor forandring. Ved overgang til ungdomsskolen har de blitt så pass modne at samtaleformen kan fungere som et godt tilbud. Når de går på 6. og 7. trinn, har hatt diagnosen en stund og er informert om denne, kan tida være inne for å etablere et samtaletilbud.

På grunn av den økte tendensen til tilbaketrekking må det være viktig å komme i forkant av en depressiv utvikling. Tilgjengeligheten avtar veldig når depresjonen har ført personen inn i en tilværelse hjemme på rommet foran PC-en eller i senga, uten at vedkommende vil være med på noe som helst eller treffe noen.

Ved overgang til ungdomsskolen har de blitt så pass modne at samtaleformen kan fungere som et godt tilbud.

Ungdomsårene er antakelig de vanskeligste, særlig i forhold til gruppa av jevnaldrende. Ungdomskundene er ganske finurlige, og jevnaldrendes toleranse i forhold til det som skiller seg ut er da på et lavmål. En gutt jeg hadde jevnlig inne til samtaler sa til meg at han syntes klassekameratene var så overflatiske, de snakket bare om jenter, kino, popmusikk etc. De tenkte ikke på framtiden sin.

I Kari Steindals artikkel om samtalegruppe (Steindal, 1999) skriver hun at «flere forteller at det var etter 11–12-årsalderen at de ble virkelig klar over hvor annerledes de var». Det var spesielt vanskelig med forventningene til atferd og interesser i ungdomsårene. Temaer som var ønsket var temaer i tilknytning til identitet, selvilde og forhold til andre.

Som barn tror de på et vis at vi andre kan lese hverandres tanker. Etter hvert går det opp for en del at det ikke er helt riktig. Likevel vet de at vi til en viss grad kan lese hverandre, men de aner ikke hva vi kan lese og hva vi ikke kan lese, de er «mindblind» (Baron-Cohen 1995). «Mindblind» kan best oversettes med tankeblind. Dette skaper mye usikkerhet og etter hvert mange spørsmål.

De ungdommene jeg kjenner med Asperger syndrom er hele tiden opptatt av å gjøre det som er riktig, men de har svært vanskelig for å vite hva som er det riktige. Dette gjør dem usikre, og de har lett for å begå

sosiale «feil». De fleste har foreldre som de spør om mye av det de lurer på, men de oppfatter at folk kan ha ulikt syn på ting. De er ikke selv i særlig stand til å vurdere de svarene de får. Derfor tror jeg det er viktig for dem å ha en kanal for å få «second opinion», en måte å sjekke at det virkelig er slik som de har oppfattet eller har fått som svar.

Når ungdommer med Asperger syndrom begynner å forstå at de er annerledes enn andre, får de behov for kunnskap om hvorfor mennesker gjør som de gjør i ulike situasjoner, om motiv, hensikt og sosiale spilleregler (samfunnskunnskap – kulturkunnskap). Men det er umulig å vite hva den enkelte har av hull i sin viten, hva den enkelte ikke har forstått. Derfor er det nyttig å skape en situasjon som gjør det mulig for dem å selv spørre, eller sette ord på det de ikke forstår. Slik kan støttesamtaler bl.a. bli en annen form for pedagogisk virksomhet.

Dette betyr etter min mening at pedagoger har (minst) like gode forutsetninger for å bidra som psykologer og psykiatere. Det kreves imidlertid inngående kjennskap til og forståelse for tankemåten til personer med Asperger syndrom for å kunne bidra på en nyttig måte.

### Støttesamtaler

Støttesamtaler er et annet uttrykk for regelmessig samtalekontakt. Christina Lögedahl har beskrevet en form for støttesamtaler som hun har funnet fruktbart for personer med Asperger syndrom (Lögedahl, 1996). Samtalene er et virkemiddel for å bygge broer mellom kulturer (deres og vår). Lögedahl beskriver ulike faser i forløpet av støttesamtaler:

I første fase snakker de gjerne mye om særinteresene sine. Dette er svært viktig for å bygge opp tillitt. Lögedahl mener at de i denne fasen prøver ut samtalepartneren, om hun lytter, om hun holder ut, men også om de selv duger. Hun sier at det er svært viktig at denne fasen ikke forseres, selv om det utenfra sett kan virke meningsløst. Det er dessuten en fin anledning til å lære hvordan samtalepartneren tenker. Fasen kan vare i flere måneder.

Den andre fasen er som regel kort og veldig ulik første fase. Her blir de stille, lavmælte og usikre, de har vansker med å finne ord. Man må da innstille seg i forhold til det, og selv være ganske stille og fåmælt.

I den tredje fasen begynner de gradvis å spørre om ting som er viktige for dem og som de ikke forstår.

Det er svært viktig at samtalene blir på deres premisser. I de fleste andre sammenhenger blir de styrt av andre, dette må være et tiltak som de styrer selv. Det er videre viktig å ikke gå for fort frem, det kan oppleves som et overgrep.

Jeg har de siste årene gitt et slikt samtaletilbud til de ungdommene med Asperger syndrom som jeg har kontakt med gjennom mitt arbeid som PP-rådgiver. Det følgende er basert på mine erfaringer.

### Etablere en frihet fra stress

Det er viktig å etablere en situasjon hvor de ikke føler at de må prestere noe, eller at det er spesielle forventninger til deres bidrag. Gaute Friis (ungdom med Asperger syndrom, foreleser på Nilssonseminaret 2006) vektla i sitt innlegg på seminaret at stress, press og mas virket veldig destruktivt på ham, og hadde framkalt ekstrem motstand og protestatferd. Det førte blant annet til at han uteble helt fra skole og andre forpliktelser.

### Samtalestil

Ungdom med Asperger syndrom har vanligvis en lite fleksibel måte å tenke på, og de er ikke flinke med turtaking i samtaler. Når de kommer med spørsmål, er det ofte rett på sak uten innledning og uten den konteksten som kanskje er nødvendig for å forstå hva spørsmålet egentlig handler om. Temaene er ofte forankret i konkrete hendelser. Derfor kan det være nødvendig å spørre litt for å få grep om hva det handler om. Svaret må imidlertid være mest mulig entydig, konkret og enkelt. Lange forklaringer av typen «på den ene siden – og på den andre siden» blir som regel ikke forstått. Likevel er det viktig å jobbe med på sikt å øke den tankemessige fleksibiliteten. Dette kan ta lang tid. En mor jeg kjenner hadde gjennom alle år forsøkt å få sin sønn til alltid å tenke etter om det var mulig at andre kunne oppfatte situasjoner som oppsto på en annen måte enn hans. Dette var veldig vanskelig for ham, men han forsøkte ofte, noe som resulterte i at han oftest fant ut at det var tenkbart, selv om han ikke visste hva det kunne være. Noen av temaene han tok opp med meg gikk nettopp på om hva eventuelle andre perspektiv kunne dreie seg om. Dessuten lurte han på om hans oppfatning av hendelsen var på grunn av Asperger syndrom.

Min erfaring er at korte, konkrete svar gir mer mening for dem enn mer filosofiske utlegninger. De trenger knagger å henge tanker på, og så vil dette føre dem videre til nye spørsmål. Dette betyr at samme tema gjerne kommer opp seinere med en ny vri, en ny vinkel. Det er selvfølgelig vanskelig å være konkret og kort og samtidig gi svar som har åpning for ulike meninger og nyanser. Det er ikke alltid de sier i fra når svarene/forklaringene blir for vidløftige. De er vant til å ikke forstå, og de fleste er også høflige mennesker,

slik at det er vanskelig for samtalepartneren å oppfatte om de har forstått svaret og om de er fornøyd.

### Temaer

Det er fristende å lage en dagsorden for disse samtalene, for det er en masse ting man vet at ungdommene lurer på. Det er imidlertid viktig at de selv bringer på banen det de vil snakke om, de må selv ha reflektert og undret seg, og de må selv prøve å formulere det. Dette kan ta lang tid – uker og måneder. I mellomtiden er det viktig bare at de kommer og har tilbudet.

Lange forklaringer av typen «på den ene siden – og på den andre siden» blir som regel ikke forstått.

Til å begynne med har de ofte ingen ideer om hvorfor de skal komme. Jeg pleier å gi dem tre alternativer; å bruke PC-en min til å spille spill eller søke på internett, å tegne eller om de vil spørre meg om noe/fortelle meg noe. Det kan gå uker hvor de bare vil tegne (hvis det er et av interesseområdene). Hver gang passer jeg på å spørre om det er noe de vil ta opp. Jeg tipser dem om at de kan notere ned på en lapp hva de vil snakke med meg om. Ofte er også foreldre gode støttespillere som tipser dem når det kommer opp temaer hjemme; skriv det ned og spør ved neste samtale.

Dette er spørsmål/temaer som har blitt tatt opp med meg:

- Hvorfor er vi her i verden egentlig – det blir jo kjedelig etter hvert!?
- Hvordan kan jeg vite om noen kan bli en venn?
- Er det fordi jeg har Asperger syndrom at jeg ikke forstår...?
- Vil jeg kunne få en jobb når jeg blir voksen?
- Jeg gruer meg til jeg blir voksen, for da kan jeg ikke leke med lego – og det er så morsomt.
- Jeg har en venninne som ikke har det godt hjemme. Hvordan kan jeg hjelpe henne?
- Jeg forstår ikke hva de sier i klassen!
- Av og til når jeg svarer på spørsmål i timen så ler de andre. Hvorfor gjør de det?
- Hvorfor har vi egentlig sånt som Valentinsdag og sånt?

- Hvorfor er det sånn at noen er veldig dårlige i for eksempel fotball? Det er veldig urettferdig.
- Jeg har avtalt med skolen at jeg kan sitte og jobbe i enerom når jeg er sliten og synes det er mye støy i klassen. Likevel fikk jeg ikke det forrige dagen, for de sa de trengte rommet til tentamen. Har de rett til det?
- Må en arbeidsgiver få vite at jeg har Asperger syndrom?
- Jeg har lyst til å bli jagerflyger. Kan jeg det?
- Må jeg være med på dans i musikkturen på skolen?
- Læreren skriver ofte på tavla, så skal vi skrive det ned i boka. Samtidig prater hun videre. Når jeg sier at jeg ikke klarer det, sier hun at jeg ikke trenger å skrive alt, men bare det som er viktig. Da blir jeg veldig sint. Hva skal jeg gjøre med det?

Vurderinger, nyanser og fleksibilitet er ikke av de sterke sidene til en med Asperger syndrom. En regel er en regel og skal gjelde absolutt. Selvfølgelig bør de ta opp slike saker med lærer, men det kan nok ofte bli til en konflikt. Derfor er det bra å ha en person som står litt utenfor det hele å diskutere/oppklare situasjoner som oppstår i dagliglivet.

### Visualisering

Det er svært nyttig å bruke visualisering som hjelpemiddel i samtaler. På spørsmålet om hvorfor noen er dårlige i fotball, tegnet og forklarte jeg normalfordelingskurven. Jeg vet ikke hvor vellykket det var, men det gjorde i hvert fall at gutten brukte blyant og papir da han skulle forklare meg noe annet etterpå. Til spørsmålet om hvem som måtte få vite at han har Asperger syndrom, lagde vi en stor tabell og gjennomgikk person for person som han kjente. Det var selvfølgelig han som skulle bestemme hvem som skulle få vite.

### Pauser

Det er vi som kan synes pauser er pinlige. For ungdommen med Asperger syndrom kan det være behagelig og i hvert fall ikke beklemmende med lange pauser i samtalen. Mange ganger har jeg virkelig kjent det ubehagelig og bukket under for trangen til å fylle pausen med en eller annen intetsigende kommentar. Det er rett og slett min jobb å lære meg å tåle disse pausene.

### Stopp

Vi (i hvert fall jeg) har en lei tendens til å prate for mye, for fort, og å snakke i lange setninger med mange tomme ord. En gutt fortalte meg at han ble sliten og ikke forstod hva jeg sa når jeg snakket slik. Vi ble da enige om at når det ble sånn kunne han si STOPP. Det begynte han å gjøre.

### Tid

Tid er en svært viktig dimensjon på flere måter. Disse ungdommene er ofte langsomme i alt de gjør, også i det de tenker og sier. Det betyr at oppfølgingen av samtaletemaet kanskje ikke kommer før om en måned. Men de husker svært godt det som ble sagt, oftest ordrett. Mange oppfatter også klokkeslett helt absolutt. Klokka 15 er ikke to minutter over. Det er lite somling fra deres side når samtalen er over, de sier «ha det» og stryker på dør umiddelbart når de oppfatter at det er slutt for i dag. Varigheten på samtaler trenger heller ikke å være så lang, ofte er 15–20 minutter nok, og det er ingen grunn til å tvære det ut, sosial prat om vær og vind har de ikke sansen for.

### Særinteresser

De fleste med Asperger syndrom har sterke særinteresser. Dette er temaer de har mye kunnskap om, riktignok kunnskap som ikke alltid er like interessant for andre. De snakker mye og gjerne om særinteressene, her føler de seg på høyden og framstår som mye sikrere enn de gjør på de fleste andre områder. Det er viktig å la dem få prate om disse interessene, her får man et innblikk i hvordan de ordlegger seg. Måten de griper an temaet sitt på forteller også hvilke antakelser de har om andres kunnskaper om det samme temaet. Jeg fikk for en stund tilbake en grundig innføring i hva legobrikker er, og hvordan man kan bygge med dem. Han som forklarte dette antok (han spurte ikke) at jeg aldri hadde hørt om legobrikker. Han antok at jeg visste like lite om legobrikker som jeg gjør om bilen til Petter Solberg, som jeg også har fått en grundig innføring i.

Klokka 15 er ikke to minutter over.

Mer om visualiseringsmetoder finnes i god norsk beskrivelse i heftet «Tilrettelegging for utvikling av sosiale ferdigheter for elever med Asperger syndrom i vanlig skole» (Reigstad, 2003) og i boka «Å undervise en elev med Asperger syndrom...» (Hernar, 2005).

### Stirrende blikk

Mange med Asperger syndrom har et gjennomborende, stirrende blikk. Samtidig kan de ha et ansiktsuttrykk som er helt tomt. Vi har lett for å bruke smil og annen mimikk når vi prater, for å ufarliggjøre/modifisere det vi sier, eller signalisere andre ting som tilleggsinformasjon til det vi sier. Vi forventer også at samtalepartneren gjør slikt, eller på annen måte bekrefter at de er med i samtalen. Dette gjør ikke ungdommer med Asperger syndrom. Det kan være umulig å se på dem hvordan det du sier blir oppfattet eller virker. Det kan oppleves veldig ubehagelig hvis ungdommen sitter helt rolig og uttrykksløs og stirrer på deg. Dette må man lære seg å tåle og å håndtere.

### Selvstendighet

Ungdom med Asperger syndrom kan være lite vant til å gjøre selvstendige avtaler. Da kan det være nødvendig med gradvis øking av selvstendigheten på dette området. For eksempel kan det være nødvendig å følges av foresatte de første gangene, kanskje mor til og med er med inn og blir der de første gangene (dette er veldig ufarlig, samtalen går da mest mellom mor og meg, ungdommen er «bare med»). Gradvis gjør vi avtale om at mor skal gå noen ærender mens poden og jeg prater. Etter hvert slippes ungdommen av på parkeringsplassen. Etter hvert gjøres avtalen direkte med ungdommen, og ungdommen har selv ansvaret for å informere de hjemme og å gi meg beskjed hvis det blir endringer. Tekstmeldinger er en veldig bra kommunikasjonsform til slikt.

### Faste avtaler og rutiner

En bør bestrebe seg veldig på å overholde avtalene. Jo mer forutsigbar man kan være, jo lettere er det for ungdommene. Faste avtaler fungerer ofte best. Etter hvert kan det også bli slik at de selv tar kontakt når de har vært oppe i situasjoner som de gjerne vil ta opp et-terpå, enten det er en episode med medelever, eller noe en lærer har svart dem. Jeg fikk en gang tekstmelding fra en elev mens han var på skolen, med spørsmål om jeg hadde tid til å snakke med ham samme dag. Ti minutter etter tekstmeldingen fikk jeg telefon fra læreren som gjerne ville ha en prat med meg (!)

For noen kan det fungere bra å lage noen faste ritualer. Jeg hadde en som kom til meg som tilfeldigvis fikk te av de første gangene han kom. Dette ble tydeligvis et fast holdepunkt for ham, for etter det spurte han alltid etter te. De setter seg nesten alltid på samme plass som forrige gang, jakka blir hengt på samme sted, og sekken plassert på samme måte. De

faste tingene er antakelig med på skape en nødvendig trygg og kjent ramme.

### Supplement til øvrige tiltak

Støttesamtaler må være et supplement til mange andre tiltak, det er ikke i stedet for noe som helst. Det er heller ikke slik at målet er at ungdommen med Asperger syndrom skal få mindre Asperger syndrom eller at andre tiltak skal overflødiggjøres. Målet må være at de forstår seg selv og sine omgivelser bedre, og at det kan bidra til å forebygge en depressiv utvikling.

### Referanser:

- BARON-COHEN, S.** (1995). *Mindblindness, an Essay on Autism and Theory of Mind*. Massachusetts: MIT Press.
- GHAZIUDDIN, M.** (2005). *Mental Health Aspects of Autism and Asperger Syndrome*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- ERVIK, S.** (2003). Seminar, Østfold 2003.
- GERLAND, G.** (1998). «Man vet ju inte mer än vad man vet». I: Gerland, G. (red.): På förekommen anledning – om människosyn, «biologism» och autism. Stockholm: Cura.
- GILLBERG, CH.** (1997). *Barn, ungdomar och vuxna med Asperger syndrom. Normala, geniala, nördar?* Stockholm: Cura.
- KARLSEN, K.** (2000). Barn med Asperger syndrom. Terapeutiske begrensninger og utfordringer. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 37/2000.
- LÖGEDAHL, CHR.** (1996). *Psykologisk behandling vid Asperger syndrom – ett försök att förstå och lindra ett okänd handikapp*. Landstinget Sörmland 1996.
- STEINDAL, K.** (1999). Refleksjoner fra samtalegruppe i Oslo-området for voksne personer med Asperger syndrom. *Autisme i dag*, 1999, bind 26, nr 1.
- ØGRIM, G.: NILSSONSEMINARET** 2006. Arr: PPT for Hobøl, Skiptvet & Spydeberg.

### ØVRIGE LITTERATURANBEFALINGER:

- EKEVIK, E.** (2000). Persepsjon hos personer med autisme og Asperger syndrom. En analyse basert på tre selvbiografier. *Autisme i dag*, bind 27 nr 1.
- EKEVIK, E.** (2004). Asperger syndrom – en annenledes måte å tenke på. *Autisme i dag*, bind 31, nr 4.
- EKEVIK, E.** (2004). Asperger syndrom – Hva kan være til hjelp? *Autisme i dag*, 2004, bind 31, nr 4.
- HERNAR, B.** (2005). Tema: Å undervise en elev med Asperger syndrom, eksempler på en pedagogisk tilrettelegging og forebygging av psykiske vansker. *Autismeenheten*, Rapport nr 1, 2005.
- REIGSTAD, T. L.** (2001). *Tilrettelegging for utvikling og mestring av sosiale ferdigheter for elever med Asperger syndrom i vanlig skole*. Autismeforeningen.

# Svaksyntmobilitet med vekt på bruk av kikkert

Mobilitet er et relativt ukjent fag i skolen. I 2000 ble opplæringsloven utvidet med §§2.14 og 3.10 som gir blinde og sterkt svaksynte rettigheter i forhold til opplæring i blant annet mobilitet. Tradisjonelt har mobilitet vært forbeholdt godtfungerende blinde. Gjennom to artikler rettes fokus mot grupper som etter forfatterens mening oppfyller kravene til opplæring i mobilitet, nemlig elever eller barn med sammensatte vansker og elever som er svaksynte. Den første artikkelen stod i Spesialpedagogikk nr. 9-06.



av HILDE TVEDT RYEN

Hilde Tvedt Ryen er utdannet i syns- og mobilitetspedagogikk. Hun arbeider som førstekonsulent ved Synspedagogtjenesten i Hedemark med Huseby kompetansesenter som institusjonstilknytning.

Peder er 13 år og har albinisme. Han skal begynne på ungdomsskolen, og i den forbindelse skal det skisseres et undervisningsopplegg i svaksyntmobilitet for ham. I denne artikkelen vil vi først gå inn på hva som kjennetegner svaksynthet og albinisme spesielt. Videre vil vi definere mobilitet. Deretter hvilke faktorer som bør være utredet før et undervisningsopplegg gjennomføres. Til slutt vil vi beskrive et tenkt opplegg i svaksyntmobilitet for denne eleven med vekt på bruk av kikkert, og hvilke rettigheter vi finner i opplæringsloven om dette.

## Hva kjennetegner svaksynthet

Verdens helseorganisasjon (WHO) har seks kategorier for synshemming der disse baserer seg på målinger av synsfunksjonene visus og synsfelt. Når visus på beste øye er fra 0,1 – 0,33 med beste korreksjon, er vedkommende svaksynt (kategori 1 og 2). Når visus på beste øye med beste korreksjon er dårligere enn 0,05 og bedre eller lik 0,02 er vedkommende blind kategori 3. Peder har visus 2/60 (0,03) og er da ifølge WHO blind. Til tross for at Peder ser, har han likevel så nedsatt visus at han da kategoriseres som blind. Andre har valgt funksjonelle definisjoner for å beskrive synshemming:

A person with low vision is one having difficulty accomplishing visual tasks, even with prescribed corrective lenses, but who can enhance his or her ability to accomplish these tasks with the use of compensatory visual strategies, low vision and other devices, and environmental modifications. (Ambrose & Corn, 1997 s. 81)

## Blindeforbundet benytter en funksjonell definisjon:

Blind eller svaksynt er den som har så nedsatt synsevne at det er umulig eller vanskelig å lese vanlig skrift og/eller orientere seg ved synets hjelp, eller som har tilsvarende problemer i den daglige livsførsel. (Haugann, 1993 s. 208)

## Hva særpreger albinisme

Albinisme er en tilstand der det kan være delvis eller total mangel på pigment i øyne, hud og hår (lat: albus=hvit). Samtidig er det andre anomalier sentralt i netthinnen og i synsbane. Tilstanden er arvelig med feil i melaninstoffskiftet. Albinisme deles i hovedgruppene oculær albinisme og oculocutan albinisme



(Nesbakken mfl., 2002). Den førstnevnte kjennetegnes ved at pigmentmangelen kun er knyttet til øynene. Ved oculocutan albinisme er det mangel på pigment i øynene og i hår og hud. Oculocutan albinisme (OCA) deles videre inn i flere typer. Det er i dag vist til 5 forskjellige typer gener knyttet til utviklingen av OCA (King, mfl., 1996). Forekomsten i USA er på 1:17000, og det er ikke usannsynlig at forholdet er det samme i Norge. Det er ingen forskjeller folkegrupper i mellom i forhold til forekomst og /eller typer av diagnosen. (NOAH, 2005).

Personer med albinisme har synsvansker i større eller mindre grad. Fovealdysplasi (forandringer på netthinnen), manglende irispigmentering, manglende øyebunnspigment og synsnerveanomalier bidrar til synsreduksjon. Det er misdannelse av synsnerve-kryssingen ved at størsteparten av fibre krysser til motsatt hjernehalvdel, og er sannsynligvis årsak til manglende binokulært syn (samsyn). Rundt 90 % av de med albinisme skjeler, og brytningsfeil er vanligere enn hos andre. Medfødt nystagmus (ufrivillige øyebevegelser) har sannsynligvis sammenheng med nedsatt sentralsyn (Jose mfl., 1994). Pigmentmangelen fører til at øynene mottar uønsket lys gjennom iris, og

det blir strølys som fører til fotofobi eller lysømfintlighet. Strølyset kan oppleves både som synsnedsettende og medføre ubehag. Belysningsforholdene er av stor betydning for personer som er lysømfintlige.

### **Mobilitet og orientering**

Blach mfl. (2000) definerer mobilitet og orientering på følgende måte:

Mobility means moving safely, gracefully, and comfortably and depends in large part on perceiving the properties of the immediate surroundings. (Blach mfl., 2000 s. 10).

Orientation means knowledge of one's distance and direction relative to things observed or remembered in the surroundings and keeping track of these «self-to-object» spatial relationships as they change during locomotion. (Hill and Ponder, 1976; Riser and Garing, 1994, gjengitt i Blach mfl., 2000 s. 10)

Storliløkken m.fl. kom med en ny alternativ definisjon som ble formulert i 1991. Denne definisjonen kunne inkludere alle synshemmede uansett alder og funksjons-



av ANNE M. VOLLAN

Anny M. Vollan er cand. polit. og har hovedfag i spesialpedagogikk med vekt på syns- og mobilitetspedagogikk. Hun arbeider ved Tambartun kompetansesenter.

nivå. Definisjonen er formulert slik:

Måltrettet aktivitet mot objekter i rom.  
(Storiløkken, Martinsen og Landrø, 1991)

Denne definisjonen ble utvidet noe og lyder som følgende:

Måltrettet aktivitet mot objekter, ting og hendelser i rom.  
(Tellevik mfl. 1998)

Begrepet «svaksyntmobilitet» innebærer at eleven som mottar mobilitetsundervisning har en synsrest. I Blach mfl. (2000) problematiserer forfatterne rundt begrepet «low vision mobility» som til norsk kan oversettes til «svaksyntmobilitet». De viser til at det er en kort tradisjon for undervisning i mobilitet til svaksynte og at det er vanskelig å gi en eksakt definisjon på begrepet.

Det er en kort tradisjon for undervisning i mobilitet til svaksynte, og det er vanskelig å gi en eksakt definisjon på begrepet.

Dette har sammenheng med at flere faktorer spiller inn, og de peker spesielt på store variasjoner innenfor visus, synsfelt og kontrastfølsomhet hos den enkelte synshemmede. Dette trekker også Ludt & Goodrich (2002) fram og peker på viktigheten av å ta høyde for visuelle ferdigheter i mobilitetsundervisningen. Videre viser Blach mfl. (2000) til at den største miljømessige faktoren sett i forhold til svaksyntmobilitet er belysningsforholdene. Klemtz (1984) ønsker å avmystifisere myten om at det er vanskelig å gi opplæring i mobilitet til svaksynte. Hun hevder at det å ha en bred og nøyte kartlegging av elevens visuelle ferdigheter og interesser er av stor betydning før opplæringen begynner.

Fra 1. august 2000 ble det iverksatt rett til tilleggstimer til ordinær undervisning for blinde og sterkt svaksynte elever i grunnskolen (§ 2.14 i Opplæringsloven) i opplæring i punktskrift, mobilitet, bruk av tekniske hjelpemiddel og aktiviteter i dagliglivet – ADL. Omfanget av opplæringen er hjemlet i forskrift til Opplæringsloven, og for grunnskolen har elevene rett til 2033 timer i tillegg til fag- og timefordelingen etter L 97. Dette utgjør et timetall på 5 per uke i et skoleløp på 10 år. Før det blir gjort vedtak om slik opplæring,

skal det foreligge en sakkyndig vurdering utarbeidet av pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) i kommunen. I slike saker er det naturlig at PPT har et samarbeid med et kompetansesenter på syn. Det er utarbeidet en egen læreplan til § 2.14 som har tittelen: «Prinsipper og retningslinjer for organisering og tilrettelegging av opplæring av blinde og sterkt svaksynte elever i grunnskolen» (Læringscenteret, 2001). Den sier noe om opplæringen i mobilitet og er et verktøy for organisering og tilrettelegging av opplæringen.

### **Kartlegging forut for et undervisningsopplegg i svaksyntmobilitet**

Ved planlegging av et undervisningsopplegg er det vesentlig å gjennomføre en kartlegging på forhånd. Som mobilitetspedagog er det vesentlig å ha kunnskap om diagnosen, om elevens ferdigheter i mobilitet, rammebetingelser som skolebygg, skolevei, gruppestørrelse og lærerressurs. Dette kan kalles elevens opplæringsbetingelser. En metode for å kartlegge blant annet elevens interesser er å benytte intervju som metode (Nyheim & Volla, 2001). Med andre ord er det vesentlig å undersøke mulighetene og begrensningene. Personer som har OCA type 1 har hvitt hår, lys hud og ingen tegn til føflekker eller fregner. Det er i denne kategorien man finner hovedvekten av personer med lavest visus (King mfl., 1996).

Vi tar utgangspunkt i at Peder har OCA type 1. Han har brytningsfeil, strabisme og anvender briller med filter ute og inne. Peder har nystagmus og er lysømfintlig som følge av for lite pigmentering i øyebunn.

Under kartleggingen kommer det fram at Peders mobilitetsferdigheter er relativt gode, og at han er flink til å overføre sin kompetanse til nye områder og bygg. Vi antar at han fort vil få oversikt og kunne ta seg rundt selvstendig på den nye skolen. De ramme faktorer vi kjenner til i dag tilsier gode rammebetingelser på skolen, gruppestørrelse på 17 elever der også to av hans beste kamerater skal begynne. Han har fått innvilget 3 timer mobilitetsundervisning i uka etter § 2.14 og det er ansatt mobilitetspedagog. Under observasjon viser Peder at han kompenserer for sin synshemming ved å kikke ned i bakken for å oppdage og unngå hindringer. Motivering og innlæring i bruk av stokk vil kunne bidra til at Peder forflytter seg på en sikrere og mer avslappet måte. Jamfør Blach mfl. (2000) og Geruschat & Smith (2000). Hjem og skole ligger i samme område og han har gangavstand til skolen. Turområdet starter i utkanten av bebyggelsen der hjem og skole ligger.

Gjennom et nærpersionintervju får pedagogen innsikt i Peder sine interesseområder (liker- og liker ikke, venner og aktiviteter). Kartleggingen gir innsikt i elevens praktiske bruk av synet, forstøringsbehov, lysbehov og blinding (for eksempel behov for ledsaging ved ugunstige lysforhold). Videre får pedagogen innblikk og oversikt over lokal kultur. Lokal kultur kan være friluftsliv, jakt og fiske kontra teater, kafé og opera. Det er forskjell på lokal kultur i Elverum og Stavanger samt at det er individuelle forskjeller i Elverum og Stavanger. Nærpersoner foruten Peder, er familie, venner og lærere. Interesseområdene noteres ned. Nærpersonintervju kan foregå både i plenum eller ved intervju av den enkelte. Det kan også være formålstjenlig med en kartlegging av medelevers interesser med tanke på inkludering i klassen og bygging av vennskap.

### Undervisningsopplegg i svaksyntmobilitet

For å sikre et godt mobilitetsopplegg for Peder bør det først tas hensyn til fysisk og pedagogisk tilrettelegging i forhold til Peders synshemming. Et hovedprinsipp i forhold til svaksynte elever er at miljøet de ferdes i skal være av en slik karakter at de kan nyttiggjøre synsresten best mulig uten å bruke unødige krefter. Generelle prinsipper er kort beskrevet ved tre ord: belysning, forstørning og kontrast. Disse tre begrepene må ses i forhold til brukers diagnose og synsfunksjon. (Blach mfl. 2000, Gundersen (red.) 2004).

Eksempler på generelle tiltak kan være gode markeringer i blant annet trapper, plassering av Peder i klasserom med tanke på å unngå blinding og få best mulig lysbetingelser. Hjelpemidler som må være på plass er spesialbord, forstøringshjelpemidler (svaksyntoptikk og CCTV-kombisystem), tavlebelysning, punktbelysning og lydbøker. Personalet kan avhjelpe ved bevisst bruk av for eksempel refleksvest i friminutter og på turer i skog og mark.

Gjennom nærpersionintervjuene kom det fram informasjon om Peder som ble førende for valg av mål og omfang av mobilitetsundervisningen.

Peder er aktiv fisker og turgåer og ønsker å få større utfordringer når det gjelder friluftsliv. Han har selv ytret ønske om å bruke kikkert. Et av hans mål denne høsten er å kunne dra alene på fisketur og observere fugler han hører. Han er medlem av Ornitologisk forening og er ivrig leser av Kornkråka (medlemsbladet for Ornitologisk forening avdeling Hedmark).

For å skissere undervisningsopplegget er det tatt utgangspunkt i ett av hovedmålene som ble satt sammen med Peder. Andre hovedmål som omhandler ruteinnlæring hjem - skole, bruk av auditive ferdig-

heter, kjennskap til metoder for stokkbruk og bruk av offentlig transport er valgt utelatt i denne artikkelen, selv om dette omfatter de andre hovedmålene i hans mobilitetsopplæring.

Artikkelen er avgrenset på denne måten fordi hovedfokuset skal være på kikkert som hjelpemiddel i orientering og forflytting. Bruk av kikkert kan anses som et kjennetegn for svaksyntmobilitet og som skiller seg fra det vi kaller mobilitet for blinde.

Det kan også være formålstjenlig med en kartlegging av medelevenes interesser med tanke på inkludering i klassen og bygging av vennskap.

Hovedmålet ble formulert slik: «Peder blir kjent i skogområdet nær hjemmet og kan finne fram til nærmeste skogstjern. Delmål: «Peder lærer seg grunnprinsippene i kikkertbruk for å se på fugler i skogen.», «Peder lærer seg grunnprinsippene i kikkertbruk for å se fiskeduppen i skogstjernet» og «Peder bruker taktill kompass for å finne himmelretninger i skogen». Målene viser til følgende punkt i «Prinsipper og retningslinjer»:

- velge opplæringsmål ut fra egne behov og forutsetninger og arbeide mot disse
- videreutvikle egne strategier for å finne fram til og delta i aktiviteter i og utenfor skolen
- bruke teknikker for å ferdes i terreng
- automatisere bruk av hjelpemidler som hvitt stokk og kikkert. (De skal kunne bruke kompass og videreutvikle bruk av orienterings-, stokk-, beskyttelses- og ledsagerteknikker.)

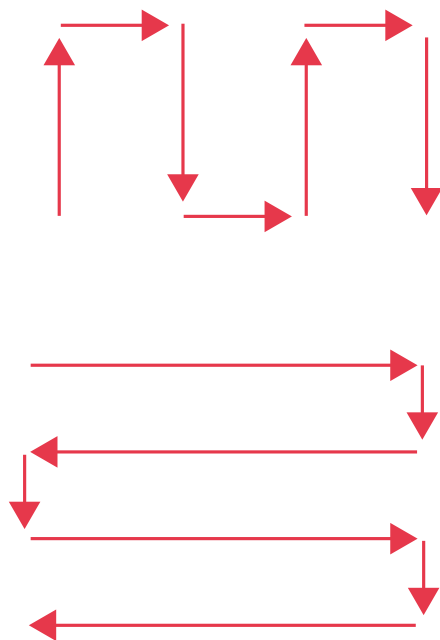
(Prinsipper og retningslinjer, Læringsenteret, 2001)

Innenfor kikkertbruk er det tre grunnprinsipper Peder må mestre. Dette påpekes både hos Eide & Tømte (2003a) og Vopata & Wiener (1980). Han må holde kikkerten riktig, fokusere og finne objekter han skal se på (fugl). I hovedsak er det to typer kikkerter – binokulære og monokulære. Sammen med Peder har vi valgt en monokulær kikkert (for et øye) til turbruk fordi han ikke har samsyn med bakgrunn i sin diagnose. Den monokulære kikkerten er lettere og tar mindre plass. Vi velger en kikkert med ekstra kort fokuseringsavstand som gir Peder et større bruksområde. Med denne kikkerten kan han fokusere helt ned til 20 cm. Praktisk innebærer dette at han kan

se på en fugl på avstand og deretter i fugleboka han har for hånda. Videre kan han følge med på duppen samtidig som han leser sine SMSer. Dette synes Peder er kult. Det er tre knep Peder kan lære seg for å bruke kikkerten i forhold til det han skal se på jamfør Eide & Tømta (2003) og Blach mfl. (2000). «Dorullmetoden» fungerer ved at Peder ser på en fugl uten kikkerten, tar så kikkerten til øyet uten å flytte blikket.

Eksempler på generelle tiltak kan være gode markeringer i blant annet trapper, plassering av Peder i klasserom med tanke på å unngå blinding og få best mulig lysbetingelser.

Neste metode går ut på å følge linjer. Det vil si at Peder kan følge en trestamme oppover som fører fram til der fuglen sitter eller følge horisontallinjen ved fiskevanet for å se duppen. Dersom Peder ikke finner objektet med disse metodene, er det viktig at han lærer seg å søke systematisk og ikke starter på måfå. De to aktuelle søkemønstrene er som følger:



Himmelretninger kalles også kardinale retninger hos Fazzi og Patermeyer (2001) og hos Jacobsen (1993).

I motsetning til sideretninger som høyre og venstre er himmelretningene konstante referansepunkt. Silva Sweden AB har konstruert et kompass tilpasset for synshemmede (Yngström, 1999) der retningene kan leses av på en taktil kompass-skive. Å kunne bruke kompass, vil for Peder være en ekstra trygghet når han ferdes i skogen. Skiftende vær med tåke og endrede lysforhold kan gjøre orientering vanskelig. På en skogssti kan omgivelsene se like ut. Da kan kompasset tas fram og gi informasjon om posisjon i forhold til retningen. Dette forutsetter videre at Peder har et kognitivt kart eller en spatial organisering, jamfør Elmerskog mfl. (1993) slik at han kan ta et fugleperspektiv over det området han befinner seg i.

Aktiviteter knyttet til Peders interesseområder kan være å ha med et videokamera i skogen for å filme fugler. Hjemme eller på skolen kan filmen ses på storskjerm som både gjør det enklere for Peder å se, samtidig som det kan være god dokumentasjon i et prosjektarbeid. En diktafon kan tas med for å gjøre opptak av fuglelyder. Naturvernforbundet har en CD med lyder fra 197 nordiske fuglearter slik at Peder kan gjenkjenne lyd og finne navnene på aktuelle fugler.

### Konklusjon og oppsummering

I denne artikkelen har vi kort gjennomgått hva svaksynthet og albinisme er, samt definert begrepet mobilitet. Vi har sett på rammefaktorer som er vesentlige for Peders undervisningsopplegg. Med innsikt i Peders synsfunksjon har vi skissert et opplegg i samarbeid med Peder for å imøtekomme hans behov for selvstendig forflytning. Undervisningsopplegget ligger i skjæringspunktet mellom svaksyntmetodikk og blindemetodikk. Det som skiller det fra blindemetodikk er blant annet bruk av kikkert som hjelpemiddel. Det tenkte opplegget inneholder generell tilrettelegging og innføring i spesifikke mobilitetsteknikker. Valg av mål er gjort uti fra Peders egne ønsker om aktiviteter. Peder representerer en undervurdert eller misforstått gruppe som ofte ikke får mobilitetsopplæring – de ser jo! For å få denne gruppen til å bli god i mobilitet og orientering må man ta utgangspunkt i motivasjonsfaktorer hos den enkelte. Disse faktorene kan man finne i egeninteresser, kameraters interesser og valg, samt lokalkultur. Ved å ta hensyn til disse momentene mener vi at undervisningsopplegget har gode forutsetninger for å bli funksjonelt.

### Litteraturliste

AMBROSE, G. AND A. CORN (1997). Impact of Low Vision on Orientation: An Exploratory Study. I: *RE:view*, nr. 2 1997, 80–96.

BLACH, B. B., W. R. WIENER AND WELSH (red.) (2000). *Foundations of Orientation and Mobility*. New York: American Foundation for the Blind.

EIDE, H. OG A. TØMTA (2003a). *Kikkerter for svaksynte. Veileder for pedagoger og formidlere*. Oslo: Norges Blindeforbund.

EIDE, H. OG A. TØMTA (2003b). *Kikkerter for svaksynte. Råd og øvelser for nye kikkertbrukere*. Oslo: Norges Blindeforbund.

ELMERKOG, B. MFL. (1993). *Førlighetsopplæring. Mobility i en funksjonell sammenheng*. Melhus: Tapir forlag.

FAZZI, D. L. AND B. A. PETERSMEYER, (2001). *Imagining the Possibilities. Creative Approaches to Orientation and Mobility Instruction for persons Who Are Visually Impaired*. New York: American Foundation for the Blind.

GERUSCHAT, D. AND A. J. SMITH (2000). *Low vision and Mobility*. I: Blasch, B. B (red): *Foundations of Orientation and Mobility*. New York: American Foundation for the Blind.

GUNDERSEN, G. (red.) (2004). *En skole også for svaksynte og blinde*. Oslo: Norges Blindeforbund.

HAUGANN, E. M. (1994). *Synsvansker. I: Asmervik, S., T. Ogden & A.-L. Rygvold (red.): Innføring i Spesialpedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

JACOBSEN, W. H. (1993). *The Art and Science of Teaching Orientation and Mobility to Persons with Visual Impairments*. New York: American Foundation for the Blind.

JOSE, R. (red.) (1994). *Understanding Low vision*. New York: American Foundation for the Blind.

KING, R. A. MFL. (2005). *Facts about Albinism*. [www.albinism.med.umn.edu](http://www.albinism.med.umn.edu/facts.htm). Mai 2005. Tilgjengelig fra: <http://albinism.med.umn.edu/facts.htm> [lest 11.05.05]

KLEMZ, A. (1984). Teaching mobility to people with low vision. I: The New Beacon, 1984, 325–328.

LOV OM GRUNNSKOLEN OG DEN VIDAREGÅANDE OPPLÆRINGA (opplæringslova). 1998 paragraf 2.14.

LUDT, R & G. GOODRICH (2002). Change in Visual Perceptual Detection Distances for Low Vision Travelers as a Result of Dynamic Visual Assessment and Training. *Journal of Visual Impairment*. January 2002, 7–21.

NESBAKKEN, T. (2002). Albinisme i Kvalitetshåndboken, 2002. [www.legeforeningen.no](http://www.legeforeningen.no). Mai 2005.

NOAH - NATIONAL ORGANIZATION FOR ALBINISM AND HYPOPIGMENTATION (2005). Information about Albinism. [www.albinism.org](http://www.albinism.org).

NYHEIM, M. E. R & A. M. VOLLAN (2001). *Skape kommunikasjon hos kommunikasjonsvake barn*. Hovedfagsoppgave i spesialpedagogikk. Trondheim: Pedagogisk institutt ved NTNU.

PRINSIPPER OG RETNINGSLINJER for organisering og tilrettelegging av opplæring av blinde og sterkt svaksynte elever i grunnskolen. 2001. Supplement til del 2 i det ordinære læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. Læringscenteret

STORLILØKKEN, M., H. MARTINSEN & J. M. LANDRØ (1991). *Måltrett mobilityopplæring i en funksjonell sammenheng*. Melhus: Tambartun skole.

TELLEVIK, J. M. MFL. (1999). *Spesialisten inn i nærmiljøet. Førlighetsopplæring i et habiliteringsperspektiv*. Oslo: Uni-pub Akademika.

VOPATA, A. & W. WIENER, (1980). Oversatt til dansk av Jensen, K. O., 1981: *Kikkertræning*. Kalundborg: Refsnæsskolen.

YNGSTRÖM, A (1999). *Orienteringskartor för synskadade*. Örebro: Nordisk Utveclingscenter för Handikapphjälpmedel.

# Oppdatert på Psykisk?



Psykisk helse  
1999-2008

Psykisk helse utvikler seg hele tiden. Selv for fagpersonell er det vanskelig å holde seg à jour til enhver tid. Psykisk gir oversikt og innblikk i hva som skjer på en spennende og informativ måte.

**Psykisk Magasin** – møt brukerne og deres støttespillere, få innblikk i gode løsninger og hent inspirasjon fra behandlingstilbud over hele landet.

**Psykisk Nyhetsbrev** – hyppig oppdatering av det viktigste innen psykisk helse.

**Psykisk Nyhetsmail** – nyheter og fagstoff i elektronisk form.

Du kan abonnere på Psykisk ved å sende melding til [psykisk@shdir.no](mailto:psykisk@shdir.no)

[www.psykisk.no](http://www.psykisk.no)

 **Sosial- og helsedirektoratet**

Postboks 7000 St. Olavs plass, 0130 Oslo  
Telefon: 810 200 50



Magasin

Nyhetsbrev

Opptreppingsplanen for psykisk helse 1999-2008

# Unik satsing på psykisk helsearbeid i Hamar-skolene

Hamar kommune går nye veier i psykisk helsearbeid for barn og unge. Kommunen er den eneste i landet som bruker midler til psykisk helse på tre fulle stillinger som skal jobbe forebyggende i barneskolene.

TEKST OG FOTO: JON IVER GRUE

De nyopprettede stillingene har bakgrunn i pilotprosjektet «Hjelp» ved Storhamar skole (klasse 1–7) fra 2002 til 2004.

– I denne perioden hadde jeg permisjon fra Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk i Hamar, og var heltidsansatt på skolen. Min erfaring er at en må være tilstede der barna er for å jobbe med denne typen problemstillinger. Avstanden til hjelpeinstansene er lang og kronglete, sier klinisk pedagog Hans Stapnes.

## Søkte prosjektmidler

Han har tidligere hatt et godt samarbeid og utvekslet erfaringer med skolens rektor, Hilde Grankel om psykisk helsearbeid for barn og unge. Sammen utarbeidet de søknaden om prosjektmidler.

– Det som skiller dette prosjektet fra andre måter å arbeide på, er at det har vært et lavterskeltilbud. Vi snudde hjelpepyramiden på hodet, slik at spesialisttjenesten var permanent til stede på skolen som et fleksibelt og tilgjengelig tilbud. Denne tankegangen og metodikken ble senere overført til «Hjelp 2», der helsestasjonen og barnehagene også ble inkludert, fortsetter Stapnes. Han understreker at hovedtanken

er å fange opp emosjonelle og psykososiale problemer tidligst mulig. Da er det viktig å være delaktive i barnas liv på deres egne premisser og arenaer.

## Hjelp mye tidligere

Selv er Stapnes to dager i uka på Storhamar skole og to dager på Prestrud skole. Den femte dagen jobber han i kommunens familieteam, men skal være fleksibel for bruk i skolene. De to andre stillingene blir utlyst i løpet av oktober og første halvdel av 2007.

– Hans hjelper til med å anskueliggjøre problematikken, slik at vi kan iverksette hjelp mye tidligere. Han er tilgjengelig for å dekke behovet når det er der, enten mens elevene er på skolen, eller på ettermiddagen med besøk hos foreldrene. Samtidig kan foreldrene komme hit for å drøfte om det er grunn til bekymring. Slik kan de danne seg en oppfatning av hva problemet består i, hva hjelpeapparatet kan gi av tilbud og hva de bør ta hånd om selv, sier Hilde Grankel. Hun er svært glad for den kompetansen Stapnes har tilført Storhamar skole som rådgiver for lærere og assistenter.

– Kompetansen til de tre stillingene er ikke tilgjengelig gjennom den regulære lærerutdanningen. Derfor har vi tradisjonelt spurt barnevernet og PP-tjenesten når vi har søkt ressurser. Jeg har opplevd at lærere begynte å miste tilliten til seg selv, fordi de ikke visste hvordan de skulle takle forskjellige utfordringer. Det er mye lettere å fokusere på en elev enn ikke lykkes med, enn 20 som en får til. Derfor har det gått så langt som til sjukemeldinger, forteller hun.

## Et problem i skolen

I «Hjelp»-prosjektet ble det arbeidet med elever enkeltvis, i ulike grupper, i klasse-sammenheng og på andre arenaer, som utemiljøet og SFO. I alt ble det gjennomført individuelle tiltak for 46 enkeltelever. 10 elever var med i små grupper, mens seks deltok i større grupper. I klassemiljøet ble det gjort fem tiltak. Bare med unntak av de større gruppene var den en overvekt av gutter. I en spørreundersøkelse om prosjektet, pekte lærere og assistenter særlig på fem områder som gjorde dem bekymret med tanke på emosjonelle og psykososiale vansker hos elever de møter ukentlig:



**FØRST I NORGE:** – Det aller viktigste målet er å stoppe problematferd blant barn og unge tidlig, sier klinisk pedagog Hans Stapnes og rektor Hilde Grankel på Storhamar skole. Hamar kommune er den eneste kommunen i Norge som bruker psykisk helsemidler på tre hele stillinger til forebyggende arbeid i skolene.

- nedsatt konsentrasjon, oppmerksomhet og utholdenhet
- sinne – verbal motorisk utagering
- utrygghet (forsiktig og stille)
- viser liten empati
- negativt sjølbilde

Det ble også holdt en intern evaluering med spørreskjemaer til alle ansatte ved skolen og SFO. Her svarte 68 prosent meget godt på spørsmål om «Hjelp» har vært «til stede», fleksibelt og tilgjengelig. 71,5 prosent mente den forebyggende jobbingen var meget god, mens 79 prosent syntes prosjektet imøtekom foreldrenes ønsker og behov meget godt.

#### Utløser kunnskap

– Erfaringene i løpet av to år med prosjektet er at hvis lærere, assistenter, SFO-personell og andre får løst ut den kunnskapen som ligger i personellet, blir det til støtte for riktig tenkning i virkeligheten. Vi må framelske en naturlig forståelse av hva som er grunnen til bekymring og gi støtte og veiledning til gruppa, slik at de tør å se hva som ikke er helt normal atferd blant barn, sier Stapnes. Han har nesten 30 års erfaring

som klinisk pedagog, både i barne- og ungdomspsykiatrien og voksenpsykiatrien i Hamar og Oslo. Stapnes hadde dessuten et halvt års permisjon for å hospitere i England på slutten av 90-tallet.

– I England er det også sagt at det spesielt i den psykiske helsetjenesten skal være mer delaktighet ute på arenaer hvor barn og unge er, og de har opprettet en del stillinger for å jobbe forebyggende. Men ikke tilsvarende som på skoler i Hamar. Den viktigste ressursen er likevel foreldrene selv. Ingen kjenner barna så godt som dem. Derfor er det viktig at vi kommer tidlig inn i samarbeidet med dem, konstaterer han.

#### Prisgir politikerne

Eva Eidem som er leder for familieteamet i Hamar kommune, berømmer Stapnes for å ha gjort en fantastisk jobb med prosjektet.

– Arbeidet er virkelig blitt lagt merke til. Jeg vil også berømme politikerne for å ha vist vilje til å støtte prosjektet fullt ut. Politikere snakker ofte i store ord om å satse på arenaer hvor barn og unge befinner seg, men her har de virkelig skjønnet hva forebyggende psykisk helsearbeide dreier

seg om. Det er ingen andre kommuner i Norge som har satset på noe tilsvarende, legger hun til.

#### Stoppe problematferd tidlig

Hilde Grankel og Hans Stapnes synes det er vanskelig å måle hvor mange færre viderehenvisninger til hjelpeapparatet prosjektet har ført til. De gleder seg likevel over de positive tilbakemeldingene på samarbeidet fra elevene selv, foreldrene, skolen og SFO. En målsetting i årene framover vil være å systematisk evaluere ulike metoder i det forebyggende arbeidet. Men først er det ønskelig å få kunnskap om hva atferden representeres før den «endres».

– Det er også et mål at den metodiske tenkningen skal komme inn allerede fra helsestasjonen, barnehage, SFO og skole. Det aller viktigste målet er like fullt å stoppe problematferd tidlig, sier Stapnes. Grankel mener i så måte at samarbeidet med helsesøster og resten av skolehelsetjenesten er viktig. Helsesøster har videreutdanning i psykisk helsearbeid for barn og unge, derfor er det av stor betydning at denne kompetansen nå er tilbake i skolen.

# SKOLEPSYKOLOGITJENESTEN I NORGE 60 ÅR

Skoleinspektør i Oslo i perioden 1929–53 dr. Bernhof Ribsskog (1883–1963) var en sentral person i arbeidet med å stable skolepsykologtjenesten på beina i Oslo etter krigen. Den tjenesten han var med på å bygge opp skulle etter hvert utvikle seg til dagens PP-tjeneste.

AV JOHN H. STAMNES

Det var i juni 1946 Ribsskog i et framlegg til Oslo skolestyre skrev at det var en mengde barn i Oslo som var mer eller mindre ulykkelige fordi de levde under ugunstige kår og fikk en uheldig oppdragelse. Ribsskog ba i framlegget om en bevilgning på kr 14.800,- for å sette i gang et pedagogisk-psykologisk rådgivningskontor fra 1. januar 1947, med to rådgivere. Kontoret skulle sortere inn under Oslo skolestyre. Forut for dette hadde Ribsskog blitt informert om at også andre, bl.a. Norsk pedagogikk og Norsk psykologforening, hadde innsett behovet for et slikt kontor. I november 1946 bevilget Oslo skolekontor de pengene Ribsskog bad om.

## Danmark første nordiske land

Det første nordiske landet som tok opp rådgivningstjenesten innenfor skoleverket var Danmark. Allerede i 1914 ble foreningen for Eksperimentell Pædagogikk stiftet, og i 1934 ble den første skolepsykologen ansatt. Den første skolepsykologiske virksomheten i Sverige startet i Göteborg i 1949. Finnland og Island kom etter noe senere. Da skolepsykologien gjorde sitt inntog her til lands, hadde den 40 års historie bak seg i USA. Mange av ideene fra andre siden av Atlanteren kom til å bli grunnleggende for den norske skolepsykologitjenesten. Det gjaldt ikke minst de såkalte «*child guidance-klinikker*», en rådgivningsvirksomhet som var karakterisert ved sin psykiatriske orientering.

## I begynnelsen var skolepsykiatrien

I Oslo kom man tidlig i gang med skolepsykiatriarbeidet. Allerede i 1923 ble Johan Lofthus ansatt som skolepsykiater og tjenesten fikk etter hvert et arbeidsfelt

med mange påtrengende oppgaver. Åsa Gruda Skard var en sentral person i skolepsykologiens barndom. Tidlig på 1930-tallet ble det ved Ullevål sykehus og ved Lier psykiatriske sykehus igangsatt noe som ble kalt «*Mentalhygienisk poliklinikk*» med målsettingen «*å avvende sjelelege vanskar*». I et brev til skoleinspektør Ribsskog i 1933 foreslo Åsa Gruda Skard å opprette en slags psykologisk barnehjelp der det skulle gå an å få råd og rettleiing ved Oslo-skolene. Fra brevet gikk det fram at man ønsket å arbeide etter det man kalte «*Child guidance*». Ekstremt dårlig økonomi medførte at det ikke ble noe av denne anmodningen, men det er interessant å legge merke til at skolens rådgivningsarbeid var i emning så tidlig. Åse Gruda Skard skrev i en artikkel i Pedagogisk Forum i 1935 at «*Meir og meir stig krave fram i skulen at han har ansvar for borna ikkje berre med omsyn til at dei får kunnskapar, men og at dei veks opp til livsdugelige, helsuge, lukkelege menneske*».

Også i Aker kommune ble det tidlig startet et skolepsykiatrisk rådgivningskontor. Det ble åpnet 2. februar 1940 med psykiater H. Dedichen og psykolog E. Vanberg. Kontortiden var en kveld i uken. Først i oktober 1946 ble det utvidet til et skolepsykologisk kontor med Fiffi Piene som leder. Målet var å ta seg av barn med tilpassningsvansker. Kontoret ønsket også å gi psykoterapeutisk og psykiatrisk behandling.

Så i 1946 vedtok skolestyret i Oslo kommune etter forslag fra Bernhof Ribsskog å opprette et «*Pedagogisk rådgivningskontor*». Kontoret begynte sin virksomhet etter påsken i 1947 ved Hersleb skole med en psykolog og en sosialkurator. Skolepsykologen skulle lønnes som lektor. I april 1947 foreslo Ribsskog at navnet på kontoret skulle være skolepsykologisk kontor og



Bernhof Ribsskog

rådgiverne ble kalt skolepsykologer med skoleinspektøren som nærmeste overordnede for alt personale ved kontoret. Ribsskog forutsatte at kontoret skulle sortere inn under skolestyre på samme måte som folkeskolen og fortsettelsesskolen. Til stillingen som skolepsykolog søkte Dagny Galtung Oftedal og Ribsskog skrev i et brev til Oslo skolestyre at det hadde meldt seg syv søkere til stillingen og at Dagny Oftedal uten tvil var den best kvalifiserte søkeren. Hun ble innstilt og fikk som oppgave å bygge opp og lede virksomheten inntil sammenslutningen med Aker var gjennomført. Oftedal ble tilstått kr 600 pr. år for ledelsen av kontoret. Borger Haavardsholm ble den andre psykologen som ble ansatt.

### Normalplanen ga et grunnlag

Like før krigen hadde man ferdigstilt Normalplanen av 1939. Den bar i seg ideen om at man skulle tilpasse kravene til hvert enkelt individ. Målet for opplæringen var å gi opplæring som var i best mulig samsvar med elevenes evner og anlegg. Skulle man lykkes med å matche elevenes forutsetninger med de riktige kravene, måtte man i noen tilfeller foreta testinger eller målinger av elevenes evnenivå. Det oppsto således et behov for denne type ekspertise som skolene hadde behov for å knytte til seg. Opprettelse av hjelpeklasser, særklasser og yrkesveiledning resulterte også i et behov for skolerådgivning.

I et rundskriv av 28. mars 1947 til folkeskolene i Oslo fra skoleinspektør Ribsskog «*Om melding av barn til psykologisk-psykiatrisk undersøkning*» heter det at kontoret har til hovedoppgave å undersøke barn med tilpasningsvansker og gi råd om behandlingen av

slike barn. Det står videre: Med barn med tilpasningsvansker mente man barn som hørte til en eller flere av følgende kategorier:

1. Barn med atferdsvansker, d.v.s. barn som f.eks. forstyrrer undervisningen, er aggressive overfor kameratene, lyver, skulker, stjeler o.l.
2. Barn som er engstelige og overdrevent nærtakende, som er redde for å ta på seg oppgaver, som lett flykter inn i dagdrømmer, som ikke får kontakt med kameratene o.l.
3. Barn med såkalte nervøse trekk som f.eks. stamming, neglebiting, rastløshet, trekninger i ansiktet, ufrivillig vannlating o.l.
4. Barn som greier seg dårligere i skolearbeidet (i ett eller flere fag) enn en skulle forvente etter deres evner og anlegg o.l.

Videre går det frem av brevet at målet var at personell skulle komme til skolene og hjemmene for å få de nødvendige opplysninger og for å drøfte de enkelte tilfellene med skole og foreldre.

Det var forutsetningen at undersøkelsen av barn med henblikk på overføring til hjelpeskole fortsatt skulle høre til skolepsykiateren Augusta Rasmussens arbeidsområde.

Augusta Rasmussen ble før krigen ansatt som skolepsykiater ved Osloskolene. Før jul 1939 ble skoleinspektøren og skolepsykiateren enige om hvilket arbeidsområde skolepsykiateren skulle ha. I brev fra Rasmussen til Ribsskog av 12. januar 1940 skulle skolepsykiateren ta seg av:

- «1. Undersøkelse av elever som anmeldes til å hoppe over klasse
2. Undersøkelse av elever som anmeldes til særskolen
3. Undersøkelse av elever som etter skolestyrebeslutning skal anbringes på internatskole
4. Undersøkelse av elever som skal anbringes på åndssvakeanstalter
5. Undersøkelse av alle slags typer av elever som representerer et problem for skolen med hensyn til læring, arbeidsevne, vesen og atferd (altså alleslags nervøse og «vanskelige» barn)
6. Ved siden herav er skolepsykiateren almindelig læge ved de 2 særskoler »

Galtung Oftedal som leder. Utviklingen i resten av landet gikk relativt langsomt. I 1957 var det 12 skolepsykologiske kontorer i drift og det var først ved grunnskoleloven av 1969 at tjenesten ble lovpålagt.

Kilde: Stamnes, J. (2006). Oppstart av skolepsykologtjenesten i Norge og Bernhof Ribsskogs betydning som viktig pådriver for opprettelsen av tjenesten. Namsos: Hintrapport, nr 30 ISBN 82-7456-448-0 ISSN 1502-8186

Det var også knyttet en psykiatrisk skolert sykepleierske til skolepsykiaterkontoret.

Som utdannet psykolog med en psykoanalytisk forankring kom Dagny Galtung Oftedal til å prege den faglige tilnærmingen til skolerådgivningstjenesten både i Oslo og i landet for øvrig.

Ribsskog var tilbake i stilling som skoleinspektør i Oslo sommeren 1945 etter å ha blitt avsatt og fengslet av naziststyret. Han kom raskt på banen og tok fatt på et omfattende arbeid med å få skolene på skinnene igjen, samtidig med planlegging av skolepsykologtjenesten. Man skal huske at årene 1940–45 på mange måter var stillstandsår i skolen. Flere bl.a. Fiffi Piene, Knut Østrem og Borger Haavardsholm hevder at Ribsskog var en sentral person da skolepsykologisk kontor ble opprettet i Oslo i 1946. Ribsskog satt i en unik posisjon som skoleinspektør. Han hadde forskningsbakgrunn med lang erfaring fra skolestua, og i tillegg gode kontakter både innen Arbeiderpartiet, departementet og det vitenskapelige fagmiljøet i Oslo. Krigen, mente Ribsskog, hadde økt behovet for et rådgivningskontor. Ribsskog og Oftedal var enige om at rådgivningsarbeidet skulle være psykologisk orientert, noe det også ble ved Oslokontoret. Det må også bemerkes at den forskning og de studiene Ribsskog gjennomførte i løpet av 1930-tallet var med på å legge grunnlag for økt kompetanse innenfor rådgivningsområdet. Et alltid overordnet mål for Ribsskog var å gjøre skolen bedre både for elever og lærere. Det går igjen i mye av den forskning han gjennomførte. Opprettelse av skolerådgivningstjenesten var et ledd i dette.

Det var den virksomheten Ribsskog tok initiativ til og satte i gang som ble videreført mot dagens PP-tjeneste. Ved kommunesammenslåingen ble de to kontorene Oslo og Aker slått sammen, med Dagny

# Om kjærlighet til et kosedyr – om Sture

*Mange barn jeg kjenner har vært veldig nært knyttet til et kosedyr. I en periode i livet har dette kosedyret vært det eneste saliggjørende i verden. Kosedyret har gitt trøst og vært en til å betro seg til for utrustelige barn. Det har vært tryggheten som gjorde at barnet kunne sove og foreldrenes store skrekk har vært at kosedyret skulle bli glemt eller borte, slik at de har hjulpet barn å holde orden på hvor kosedyret til enhver tid har befunnet seg. For noen barn vokser de ut av behovet for den veldig nære kontakten med kosedyret sitt, mens det for andre blir værende med dem lenge. Her er historien om Sture.*

AV BEATE HEIDE



Sture het han, den lille kaninen som var det kjæreste lille Marie på to år eide. Kaninen var oppkalt etter Sture som var sivilarbeider i barnehagen da Marie begynte der. Marie likte han veldig godt, så da hun fylte to år og fikk den lille grå kaninen i gave, var det ikke tvil i hennes sjel hva han skulle hete. Jeg syntes Sture var en søt liten fyr, og hun var fryktelig sjarmerende, lille Marie på to der hun bar han med seg overalt. Sture var på det tidspunktet en «fersk» og vakker kanin direkte fra butikken. Han hadde lange vakre ører. De var som skapt til å kose med, og så var han myk og god å holde i, og akkurat passe stor, syntes Marie, som elsket han over alt på jord.

Årene gikk, og jeg verken så eller hørte så mye om Sture. Marie ble skolejente og ikke visste jeg at kjærligheten til Sture var like sterk. Ikke visste jeg at han sov med Marie hver eneste natt fremdeles. Ikke visste jeg at han begynte å bære preg av all kjærligheten han fikk.

Nå er Marie blitt 10 år, og Sture er henne like kjær. Han har fått mange banesår opp gjennom årene. Nå er han en

skygge av seg selv, på tross av at han har fått god behandling og mye reparasjon. I fjor måtte Sture bli hjemme til renovering da Marie dro på vinterferie. Han hadde en uke hos gudmor Rita der han fikk sydd igjen diverse sår. Og han fikk en ny hinne utenpå den værslitte pelsen. Gudmor Rita hadde vært nokså fornøyd med resultatet da hun kjørte Sture hjem etter renoveringen. Men akk, for Marie var Sture slett ikke slik hun ville ha han. Det gikk bare en uke så hadde hun fått han tilbake i god gammel koseform. Slik hun likte han. Nå uten stopping og nesten fri for pels.

Marie sin mamma har foreslått at Sture skal pensjonere seg. Marie ser da på henne med et meget vantro blikk. Pensjonere seg og bare sitte på stas? Hun trenger han hver eneste natt! Og så snakke om å pensjonere seg? Nei, det er Marie ikke med på! Hun trenger sin Sture, og nå har de to vokst seg så tett at de har funnet sin måte å være sammen på. Marie elsker Sture slik som han er, hun. Hun trenger ingen ny og vakker kanin. Foreldre og andre har forært Marie mange kaniner de, i håp om at noen

kan finne nåde for Maries øyne. Men det finnes bare en eneste Sture, og det er hennes Sture! Hun elsker han sånn som han er. Gammel og værslitt, furet!

Slik er betingelsesløs kjærlighet. De ytre skavanker betyr ikke noe for den som elsker. Marie er særdeles trofast i sin kjærlighet til Sture. Hun avviser et hvert forsøk fra de som prøver å skille dem. Hun ser verdien i Sture på tross av manglende stopping, lapping og manglede fylde. Det var nok ikke de ytre verdier i utgangspunktet som gjorde at Marie falt så pladask for Sture, og for henne spiller det ikke noen rolle om han er gammel og utslitt. Han er hennes kjærlighet.

Sture og Marie, Marie og Sture. De to hører sammen. Og kanskje, kanskje kommer det en dag da han kan pensjoneres, hvem vet? Det er bare en som kan styre det, og det er Marie selv. Så lenge hun trenger Sture vil han nok være en del av hverdagslivet hennes.

Er det ikke fint med slike langvarige kjærlighetsforhold?

# OMSORGSEVNE OG VENNSKAP BLANT BARN

AV VIGDIS HEGG

Forfatterne har vært opptatt av hvordan finne tilnærminger for å kunne lære av barna, og det de fant er beskrevet i denne boka om barns omsorgsevne og vennskspsrelasjoner.

Vi voksne reflekterer mye og stiller oss selv mange spørsmål om barn og deres verden. Hvor mye forstår vi egentlig av barns hverdag? I denne boka har forfatterne fått hjelp fra barn på fem, seks og syv år. Gjennom en intervjustudie ble oppmerksomheten rettet mot to sentrale forhold. For det første en forståelse av barns omsorgsevne og selvstendige rolle som omsorgspersoner. For det andre kompleksiteten og utfordringene som knytter seg etablering av barns vennskspsrelasjoner. I denne boka er disse to områdene blitt løftet fram.

Barna har gitt kunnskaper om hvordan vennskap blir til, hvordan omsorg kan utøves overfor andre, hvorfor de krangler med jevnaldrende og voksne og hvordan det er å leke og lære i barnehage og skole.

## Tegninger om samspill

Da barna ble vist tegninger relatert til samspill i familien kom disse tankene:

«Jeg må være snill. Når jeg vet at mamma og pappa har vært sur dagen før, og at de kan komme til å bli sur dagen etter, da serverer jeg frokost på sengen.

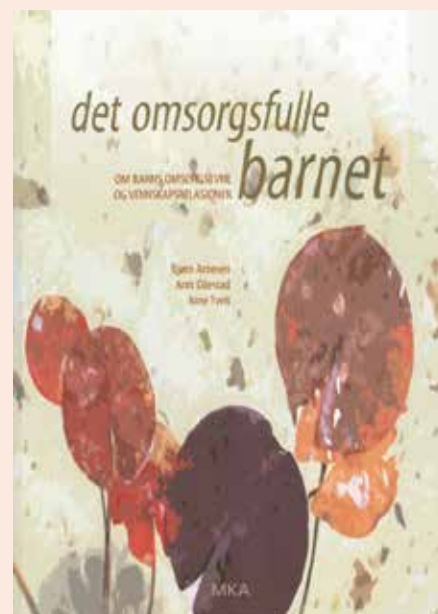
Men da må jeg stå opp en drøy time før dem. Det blir i sekstiden, fordi de må stå opp klokka sju for å rekke å kle på seg og spise.» – «Hjemme er det mamma jeg ønsker å få trøst av. Hvis det hadde vært lørdag, kunne det ha vært pappa. Hvis det har vært om morgenen og de ligger i senga, er det bare å hoppe oppi.»

Barna har også kommet med betraktninger omkring venner og om hvordan vennskap oppstår: «Når jeg var i Sveits og Østerrike, var det ei som het Marilyn. Vi kjøpte oss godter, så byttet vi godter, og så ble vi venner. Så begynte vi å leke oss... Jeg kunne ikke noe språk, jeg kan bare norsk. Men vi forsto hverandre.» Videre blir omsorg barn imellom formulert slik:

«Jeg kunne ha gått inn og passet på han. Holdt han i hånden. Og hvis det kommer noen og banker han, så holder jeg bare fram hånden sånn og så ramler de.»

## Barnas perspektiv

Det er krevende å ta barnas perspektiv. Enten vi er foreldre eller profesjonelle i daglig kontakt med barn: Hvor lett har vi for å tro på at barn skal håndtere konflikter og problemer? Og i hvilken grad er vi villig til å betrakte barnet som aktør i sitt eget liv? Undervurderer vi faktisk barns ferdigheter til å vise omsorg, til å etablere vennskap og til å løse konflikter?



Boka er skrevet for ansatte i barnehage, SFO, skole, studenter og foreldre. Den er lettlest og noe elementær. Jeg mener derfor at den passer best for foreldre, ufaglærte og studenter.

Jeg opplevde ikke at boka hadde spesielt mye nytt å si oss som har lest en del om barns utvikling og samtaler med barn, til tross for at det var et spennende metodevalg med tegninger som utgangspunkt for samtaler med unger i barnehage og skole. Boka var også mest inspirerende der hvor barnas stemmer var fremtredende. Det ble en spenstig illustrasjon og bakteppe til teoriene som belyses. Og teoriene er godt vevd sammen med kloke faglige betraktninger som dette sitatet jeg velger å avslutte med: «Barns opplevelse av gode og likeverdige vennskspsrelasjoner vil være til stor nytte for deres sosiale, emosjonelle og kognitive utvikling. For voksne blir det avgjørende å vite på hvilken måte de kan medvirke til at barn etablerer vennskap.»

Bjørn Arnesen, Arnt Ollestad og Arne Tveit

DET OMSORGSFULLE BARNET

Midt-norsk Kompetansesenter for Atferd 2005

ISBN 82-997178-0-9

160 sider



Utdanningsakademiet  
UTDANNINGSFORBUNDET



## Små skuldre, store byrder – store traumer i små hjerner

8.–9. februar 2007

Felix Konferansesenter, Aker brygge, Oslo

Noen snakker om de usynlige barna når de betegner barn som har foreldre som sliter med psykiske problemer. Barn er aldri usynlige. Det er bare vi voksne som velger å ikke se!

Gjennom denne konferansen ønsker vi å bidra til at flere voksne, ikke minst fagfolk, kan våge å se og kommunisere med barna gjennom å øke kunnskapen og forståelsen om temaet. Vi fokuserer konsekvenser for barnas dagligliv og utvikling og hvordan vi kan forstå hvordan kriser og traumer påvirker barnas liv og utvikling. Vi viser praktiske arbeidsredskaper som kan være til nytte i møte med foreldre og barn.

### Noen programposter

- Konsekvenser for barna, utfordringer for de voksne!
- Det barn ikke vet, har de vondt av ... lenge!
- Barn og krig – store traumer i små hjerner
- Å hjelpe hele familien
- Mot en ny framtid i Norge: en ny start eller et nytt traume?

### Kursledere

*Agnes Rabbe*, sosionom og familieterapeut  
Avdeling for barn og unges psykiske helse, Sørlandet sykehus  
*Hildegund Seile*, psykolog  
Psykososialt team for flyktninger, Kristiansand  
*Ellen Walnum*, leder av Åndungen, barnekontakt/erfaringskonsulent  
Klinikk for psykiatri og avhengighetsbehandling, Sørlandet sykehus

**Arrangør:** Utdanningsakademiet i samarbeid med KLM-Lahnstein  
**Detaljert program:** [www.utdanningsakademiet.no](http://www.utdanningsakademiet.no)

Deltakeravgift: medlemmer 2300 kr, studenter 1200 kr, andre 2800 kr  
Obligatorisk dagpakkepris pr. dag: 475 kr

Ved avbestilling før 10.12. refunderes faktura med et fradrag på 300 kr. Ved avbestilling i tiden 10.–22.12. refunderes kr 1000. Ved avbestilling etter 22.12. gis ingen refusjon.  
Etteranmeldte vil få plass så langt det er mulig. Forbehold om nok påmeldte.

Bestilling av flybilletter: Deltakere som reiser med fly til Oslo, kan tilbys 35 % rabatt med SAS Braathens. Du kan også bestille Norwegian. Billettene må bestilles hos Via Travel Farsund Reisebyrå AS.

Påmeldingsskjemaet sendes til: Via Travel Farsund Reisebyrå AS, postboks 53, 4551 Farsund  
Tlf. 38 39 59 90, faks 38 39 08 33, e-post [astrid.pedersen@viatravel.no](mailto:astrid.pedersen@viatravel.no)

### Påmelding til: Små skuldre, store byrder, 8.–9. februar 2007

Navn.....

Adresse.....

Arbeidssted.....

Tlf. arbeid.....

Fakturaadresse.....

Stilling.....

E-post.....

☐ Medlem

☐ Ikke-medlem

☐ Student



CEREBRAL PARESE-FORENINGEN

## CP-KONFERANSEN 2007 VALG OG ANSVAR

### Fagkonferanse om nyere behandling ved cerebral parese

**Tid:** Fredag 26. januar 2007, kl 10.00 - 17.00

**Sted:** Oslo Kongressenter, Folkets Hus BA

**Pris:** 600 kr

CP-konferansen er en årlig storsatsning fra CP-foreningen med topp forelesere fra Norge og Sverige. I 2006 deltok over 600 fagpersoner.

### Fra programmet:

- «Valg og ansvar» samtale med Susanne Sørensen, mor til Martin
- Nevrofysiologiske aspekter ved spastisitet
- CPUP som arbeidsmodell
- Behandlingsalternativer og måling av funksjon
- Håndfunksjon: Behandlings- og treningsmetoder
- Leik, Lær og Lykkes ? en modell for intensiv trening
- Barns personlige bevegelser

Se mer informasjon på [www.cp.no](http://www.cp.no)

Fakultet for samfunnsvitenskap  
og teknologiledelse

Institutt for sosialt arbeid og helsevitenskap

## Opptak av studenter

- Mastergradsstudium i sosialt arbeid
- Mastergradsstudium i helsevitenskap
- Mastergradsstudium i funksjonshemming og samfunn

Masterstudiene er 2-årige heltidsstudier, men kan også tas på deltid. Undervisningen er lagt opp i blokker á en uke med 4(5) blokker pr. semester.

**Søknadsfrist: 1. februar 2007** med 1. juli 2007 som frist for ettersending av vitnemål. Informasjon vedrørende opptak til masterstudiene fås ved henv.: Studieavdelingen, NTNU, Dragvoll, 7491 Trondheim, tlf. 73 59 67 00 eller på <http://www.svt.ntnu.no>. Informasjon fås også ved Institutt for sosialt arbeid og helsevitenskap (ISH) på tlf. 73 59 19 30.

Søknad skjer elektronisk på: <http://studweb.ntnu.no/soknadswb/>



NTNU

Det skapende universitet



## Oslo kommune

### Bydel Søndre Nordstrand

### Kantarellen barnehage

Bydelen hvor du finner det meste! Vi grenser mot Østmarka og sjøen. Vi ligger 10 minutter med tog fra Oslo S og har god bussforbindelse mot Oslo nord. Vi er ca. 1500 ansatte og det satses på personal og ledelsesutvikling. Vi ønsker å gjenspeile en større andel av mangfoldet i bydelens befolkning, både blant ledere og øvrige ansatte. Vi oppfordrer derfor kvinner og menn med ulik minoritetsbakgrunn, til å søke arbeid de er kvalifisert for, hos oss. For øvrig kan vi tilby: Firmahytte i Trysil, barnehageplass for mangelpersonell, gode treningstilbud og gode pensjons og lånevilkår.

#### Pedagogisk leder/spesialpedagog

Vi har ledig en fast 100 % stilling (37.5 timer pr. uke), som pedagogisk leder/spesialpedagog, på avdeling Furukvisten. Stillingen er ledig pr d.d. og stillingen kan tiltredes så raskt som mulig eller etter avtale.

Stillingen lønnes i lønnsramme 2408, lønnstrinn 31 – 42.

Kantarellen er en 4 avdelings barnehage med barn fra 1 – 6 år. Furukvisten er en avdeling for inntil 7 multifunksjonshemmede barn. Barna har varierende grad av funksjonshemninger. Avdelingen tar i bruk flere spesialpedagogiske metoder, og har et åpent sinn for nye tanker. Det jobbes en til en og personalet er tverrfaglig sammensatt. Vi har et nært samarbeid med bl.a. bydelens Rehabiliterings avdeling, PPT, Pedagogisk Fagsenter, Barnehabiliteringen på Ullevål Universitets sykehus og flere kompetansesentre. Vi har en flerkulturell barnegruppe, og vi jobber ut i fra en helhetlig tilnærming i ansvarsgrupper.

#### Stillingsbeskrivelse:

Du vil ha ansvar for den daglige driften og ledelse av avdelingen, både faglig, som personal leder og i forhold til samarbeid med foreldrene. Dette innebærer et overordnet ansvar for faglig veiledning og rådgivning av personalet i deres daglige arbeid, ansvar for foreldrearbeid og arbeid med Individuelle opplæringsplaner. Du skal også bistå personalet i forhold til utarbeidelse av barnas Individuelle opplæringsplaner. Du vil være en del av barnehagens lederteam og det forventes også at du bidrar faglig i forhold til barnehagen, som en enhet, innenfor de rammer og retningslinjer som gjelder.

#### Er dette noe for deg?

Dette er en utfordrende stilling for en person som liker utfordringer i hverdagen og du vil ha muligheter til å være med å sikre erfarings og kunnskapsdeling mellom et kompetent og engasjert personale, og du vil være en aktiv bidragsyter i forhold til å skape en arena for diskusjon og beslutning på avdelingen.

#### Stillingskrav:

Søkere med førskolelærerutdanning og Mastergrad i spesialpedagogikk/ 2. avdeling spesialpedagogikk i tillegg kan tilbys fast stilling.

Søkere med annen 3 årig høyskoleutdanning, som er likeverdig med førskolelærerutdanningen, med videreutdanning i barnehagepedagogikk og med mastergrad i spesialpedagogikk/ 2. avdeling spesialpedagogikk grunnutdanning oppfordres også til å søke på stillingen: Disse søkere kan også tilbys fast stilling.

Søkere med annen 3 årig høyskoleutdanning, som er likeverdig med førskolelærerutdanningen, uten videreutdanning i barnehagepedagogikk, men med Mastergrad i spesialpedagogikk/ 2. avdeling spesialpedagogikk oppfordres til å søke, men ansettes kun på dispensasjon fra utdanningskravet for ett år av gangen.

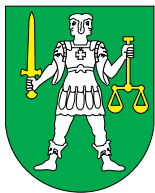
Det er ønskelig med relevant arbeidserfaring. Personlig egnethet og evne til samarbeid vektlegges.

Menn oppfordres til å søke.

For ytterligere opplysninger om barnehagen og stillingen ta kontakt med John Børresen, styrer, eller Cecilie Riis, styrer-assistent, på tlf: 22620150/911 45 270.

#### Søknadsfrist: 28. desember 2006

Søknad med kopi av vitnemål og attester sendes til:  
Kantarellen barnehage,  
Mortensrudvn. 200,  
1285 Oslo



### Har du lyst på spennende utfordringer i Kongsberg og Numedal?

Kongsberg ligger i Buskerud fylke, en drøy times kjøring fra Oslo. Sørlandsbanen går gjennom byen og ekspressbussene kjører hver time til og fra Oslo. Byen ligger i Lågendalen, omgitt av skogkledde åser som er ypperlige til friluftaktiviteter både vinter og sommer. Det er et aktivt kulturmiljø i Kongsberg hvor Kongsberg jazzfestival er årets høydepunkt. Leter du etter et oversiktlig lokalsamfunn med høy livskvalitet og gode oppvekstvilkår for barn, er Kongsberg det rette stedet. Kongsberg er en by i positiv utvikling, med gode utdanningsmuligheter og et stort behov for høyt utdannede medarbeidere. I byen vår er det også Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk og Familekontor.

## Leder for Pedagogisk-psykologisk tjeneste og Oppfølgingstjeneste for Numedal og Kongsberg

I kommunene Kongsberg, Flesberg, Rollag og Nore og Uvdal er PPT for grunnskole, PPT for videregående skole og OT blitt organisert i en felles gjennomgående tjeneste. Virksomheten er en selvstendig enhet med arbeidsgiveransvar m.m. Dette innebærer en omstillingsprosess for de kommunale og fylkeskommunale tjenestene.

Vi søker nå leder for tjenesten. Lederen vil ha ansvar for en tjeneste med et vidt arbeidsområde, samt ansvar for å rapportere til styret. Lederen må kunne ivareta de oppgaver styret pålegger ham/henne, og ivareta tjenesten i henhold til Opplæringslova og lokale føringer.

Virksomheten har 14 ansatte i tillegg til leder, og betjener barnehager, grunnskoler og videregående skoler samt et Arbeidsinstitutt. Tjenesten har også ansvar for lærlinger og for ungdom som enten ikke har – eller har falt ut av videregående opplæring. Tjenesten står for samarbeid med skole/bedrift, og med helse- og sosialetat, arbeidsmarkedsetat og fagopplæring i kommunene og Buskerud fylkeskommune. Oppfølgingstjenesten rapporterer særskilt til fylkeskommunen vedrørende ungdom som ikke benytter sin rett til videregående opplæring.

Vi ønsker utadvendte, trygge og erfarne søkere med evne og vilje til å inspirere, lede og arbeide målrettet og systematisk for å utvikle tjenesten i samarbeid med kommunenes og fylkets skoler, barnehager og andre faginstanser. Søkerne bør ha fokus på nytenking og evne til å se muligheter som finnes i et godt faglig miljø. Søkerne må se på organisasjons- og kvalitetsutvikling som en positiv utfordring.

Personlige og gode samarbeidsevner og evne til å lede endrings- og omstillingsprosesser vil bli vektlagt.

I samsvar med opplæringsloven vinkles tjenestene opp mot opplæringssituasjonene i samarbeid med skolene, med vekt på læringsmiljø og tilrettelegging for elever med spesielle behov i et inkluderende miljø. Søkere bør ha høyere utdanning på høgskole/ universitetsnivå relatert til tjenestens arbeidsfelt, samt kompetanse for fagstilling i PP-tjenesten.

Stillingen innebærer i tillegg til lederfunksjonen vanlig arbeid for fagperson i PP-tjenesten

Arbeidsvilkår følger gjeldende avtaler, lønn etter avtale. Den som blir tilsatt må disponere egen bil.

Vi tilbyr en spennende lederstilling, engasjerte og godt kvalifiserte medarbeidere i sentralt beliggende og gode lokaler, fleksibel arbeidstid og muligheter for faglig videreutvikling.

Ring Bror von Krogh på tlf. 32 86 76 08 hvis du ønsker ytterligere opplysninger om stillingen.

Søknad med CV og attester sendes innen 15. januar 2007, til: Styret for Pedagogisk-psykologisk tjeneste og Oppfølgingstjeneste for Numedal og Kongsberg, postboks 742-Nymoen, 3606 Kongsberg.



## RINGERIKE KOMMUNE

Vi har ledig 100% fast stilling for spesialpedagog i spesialpedagogisk team med tiltredelse snarest. Avhengig av budsjett-behandlingen, kan det bli ledig flere tilsvarende stillinger.

### Kvalifikasjonskrav

Vi søker primært en førskolelærer med 2.avd. spesialpedagogikk. Spesialpedagoger med annen relevant høyskoleutdanning kan også komme i betraktning.

### Arbeidsområder

Arbeidet består i å gi spesialpedagogisk hjelp til barn i førskolealder. Fram til neste barnehageår er det aktuelle arbeidsstedet forsterket enhet ved Hønefoss barnehage.

For fullstendig utlysning og søknadsskjema se [www.ringerike.kommune.no](http://www.ringerike.kommune.no)

Nærmere opplysninger om stillingen kan rettes til Samordningsenheten - helse og oppvekst ved Geir Svingheim 32 11 74 50 eller Dagfinn Westad tlf. 32 11 77 19.

Søknad skrives på Ringerike kommunes eget søknadsskjema og sendes til: Ringerike kommune, Samordningsenheten - helse og oppvekst Serviceboks 4, 3504 Hønefoss.

**Søknadsfrist: 30.12.06**



## HOLE KOMMUNE

Hole kommune ligger naturskjønt til ved Tyrifjorden sentralt på Østlandet, ca. 10 min. reiseavstand fra Hønefoss mot Oslo og ca. 40 min. fra Oslo. Kommunen har vakker natur og gode muligheter for friluftsliv, rekreasjon og kulturaktiviteter. Kommunen har ca 5.500 innbyggere, 6 barnehager, to barneskoler, ett oppvekstsenter (barnehage og skole 1.-4.) og en ungdomsskole.

### LEDIG VIKARIAT I KPPT

#### Logoped 100% Stilling

I kommunal pedagog- og psykologtjeneste (KPPT) er det ledig vikariat i 100% stilling fra 01.02.07 til 31.07.07 med mulighet for fast ansettelse. Kontoret er bemannet med 3,5 årsverk fagstillinger fordelt på ped.psyk.rådgiver, rådgivere og logoped. Utvides med 80 % psykologstilling fra mars 07. Arbeidet vil bestå i sakkyndighetsarbeid (utredning, veiledning, konsultasjon) og direkte logoped-behandling i tett og nært samarbeid med barnehager og skoler. Det legges stor vekt på tverrfaglig samarbeid. PP-tjenesten er administrativt underlagt Helseleder.

Det legges vekt på erfaring og interesse for arbeid med barn og unge, personlig egnethet og fleksibel og løsnings-orientert holdning.

#### Søknadsfrist: 03.01.07

Nærmere opplysninger om stillingen fås ved henvendelse Marianne Rasmussen (leder KPPT) eller Trine Heimdal (logoped) tlf 32 16 11 00

Søkere bes benytte eget søknadsskjema som fås på kommunens hjemmeside: [www.hole.kommune.no](http://www.hole.kommune.no)

Søknad sendes til : Hole kommune, Viksveien 30, 3530 Røyse

## SPEIALPEDAGOGIKK 2007

| Nr. | Materiellfrist | Utgivelsesdato | Nr. | Materiellfrist | Utgivelsesdato |
|-----|----------------|----------------|-----|----------------|----------------|
| 1   | 05-jan         | 25-jan         | 6   | 30-aug         | 20-sep         |
| 2   | 08-mar         | 29-mar         | 7   | 28-sept        | 18-okt         |
| 3   | 12-apr         | 03-mai         | 8   | 25-okt         | 15-nov         |
| 4   | 24-mai         | 14-jun         | 9   | 22-nov         | 13-des         |
| 5   | 02-aug         | 23-aug         |     |                |                |

Utgave nr. 3 er et dobbelt temanummer som omhandler tidligstimulering.



## Østfold fylkeskommune

### VIRKSOMHETSLEDER PPT FOR VIDEREGÅENDE OPPLÆRING OG OPPFØLGINGSTJENESTEN

Pedagogisk psykologisk tjeneste for videregående opplæring (PPTvgo) i Østfold har avdelinger i Halden, Fredrikstad, Moss og Askim. Tjenesten har felles ledelse og kontorfellesskap med Oppfølgingstjenesten (OT). PPTvgo har 12 fagstillinger og OT 5,5 fagstillinger. I tillegg kommer 7 merkantile stillinger. Tjenesten har et driftsbudsjett på 15,7 mill og betjener 11 videregående skoler, ca 1.600 læringer, samt barn og unge som er plassert i institusjoner hvor fylkeskommunen har opplæringsansvaret.

**Virksomhetsleder har det faglige og administrative ansvaret for tjenestene og er kontorplassert på fylkeshuset i Østfold.**

#### Kvalifikasjonskrav

- Cand.paed.spec, cand.psychol, cand.paed, eller cand.ed.
- Kjennskap til videregående opplæring og pedagogisk psykologisk rådgivning.
- Kompetanse og interesse for endringsarbeid og tverrfaglig samarbeid.
- Kompetanse innenfor systemrettet arbeid i videregående opplæring.
- God skriftlig og muntlig fremstillingsevne.
- Gode lederegenskaper og personlig egnethet vil bli vektlagt.

Lønn etter avtale.

Søkere må disponere bil og får godtgjøring etter statens satser. Tilsetting skjer i henhold til de til en hver tid gjeldende lover og regler som gjelder for tilsettinger i Østfold fylkeskommune. Det trekkes 2% pliktig pensjonsinnskudd til KLP.

Nærmere opplysninger fås ved henvendelse til fylkesdirektør Rolf Wiggen tlf. 69 11 72 75 eller personalrådgiver Kari Bakkerud 69 11 72 66.

Kortfattet søknad med CV sendes **innen 02. januar 2007** til Østfold fylkeskommune, PPT/OT Sentralt, PB 220, 1702 Sarpsborg.



## LIER KOMMUNE

### PP-tjenesten

Pedagogisk psykologisk tjeneste i Lier holder til i Lierbyen med ca 10 minutters kjøretid fra Drammen og ca 35 minutters kjøretid fra Oslo. Tjenesten dekker førskole, grunnskole og voksenopplæring. Det er til sammen 6,7 fagstillinger inklusive leder. Stillingene er for tiden besatt med fire psykologer og to cand.paed.spes..

Vi har ledig

### EN FAST HEL STILLING SOM PEDAGOGISK PSYKOLOGISK RÅDGIVER MED LOGOPED- KOMPETANSE FRA 1.11.06

St.kode 7249/ 8470

#### Vi trenger:

- Medarbeider med utdanning som cand.paed.spes. eller master i spesialpedagogikk med logopedi i fagkretsen
- Medarbeider med evne til samarbeid og interesse for faglig utvikling.
- Medarbeider som kjenner barnehage og utdanningssystemet.
- Medarbeider som disponerer bil.

#### Vi vektlegger:

- Systemperspektiv
- Teamarbeid

#### Arbeidsfelt:

- PP-rådgiving til hjem, skole og barnehage med spesielt ansvar for logopedifeltet
- Sakkyndighetsarbeid
- Systemarbeid i skolen
- Direkte arbeid med barn og deres familier
- Tverrfaglig samarbeid

#### Vi tilbyr:

- Faglig veiledning i tråd med avtaleverket
- Mulighet for etterutdanning og spesialisering
- Flexitid
- Vanlig kommunale vilkår.
- Kjøregodtgjøring etter regulativ.
- Lønn etter avtale.

Spørsmål om stillingen kan rettes til virksomhetsleder Berit Nielsen tlf 32 22 02 15.

Søknaden merkes med «**Stilling nr. 116/2006**» og sendes vedlagt bekreftede kopier av vitnemål og attester til Lier kommune, PP-tjenesten, Pb 205, 3401 Lier.

**Søknadsfrist: 19. januar 2007.**

Spesialpedagogikk, Postboks 9191 Grønland, 0134 Oslo

Ettersendes ikke ved varig adresseendring, men sendes tilbake til senderen med opplysning om den nye adressen.

# Tegn abonnement nå!



Spesialpedagogikk er det eneste norske tidsskriftet innenfor sitt fagfelt.

Bladet kommer ut med 10 nummer i året.

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

**Kr 300,- for medlem/studentmedlem av Utdanningsforbundet for 10 nummer.**

**Kr 450,- for ordinært abonnement for 10 nummer.**

## Ja

takk, jeg ønsker å abonnere på Spesialpedagogikk f.o.m. nr. \_\_\_\_\_

☐ Medlem/studentmedlem kr 300,- per år.

☐ Ordinært abonnement kr 450,- per år.

Navn \_\_\_\_\_ Adresse \_\_\_\_\_

Postnummer/sted \_\_\_\_\_ Telefon \_\_\_\_\_

E-post \_\_\_\_\_ Medlemsnummer \_\_\_\_\_

Se for eksempel etikett på Utdanning

Sendes til: Spesialpedagogikk, Postboks 9191 Grønland, 0134 Oslo. Du kan også bruke epost: [redaksjonen@spesialpedagogikk.no](mailto:redaksjonen@spesialpedagogikk.no)