

10 spesialpedagogikk

2008 årsabonnement kr 450,-

side 04 Skolen i 80 og 90-årene sett med dyslektikerens briller side 10 Blir praktisk framgangsmåte
i tilstrekkeleg grad vektlagt i skolen? side 36 Very Important Children



Utdanningsforbundet satser på tidsskrifter



Arne Østli

Mange har sikkert nå fått med seg at Utdanningsforbundet vil gi et gratis tidsskrift til medlemmene. Det gjelder Første Steg, Bedre skole eller YRKE. Spesialpedagogikk er ikke blant bladene man får gratis, men det har sine gode grunner. Spesialpedagogikk kommer med ti nummer i året, de andre fire. Det kunne vært et alternativ og redusere antall nummer for Spesialpedagogikk for å komme med på linje med de øvrige. Men med bakgrunn i gode tilbakemeldinger både fra forbundets medlemmer og andre lesere, har man valgt å fortsette

med ti utgivelser, men for forbundets medlemmer til en sterkt redusert pris på bare kr 150 for hele årgangen. For skoler, institusjoner og for enkeltpersoner som ikke er medlemmer i Utdanningsforbundet må også den ordinære prisen på kr 450 sies å være rimelig.

God tilgang på artikler og annet fagstoff tilsier at må være riktig å fortsette med ti nummer hvert år. I løpet av et år kommer det mye nytt på svært mange av de områdene hvor vi sliter med å finne gode løsninger, og der det er behov for mer kompetanse. Samfunnet er i stadig endring og nye utfordringer dukker opp. Mobiltelefoni og internett er eksempler på nyvinninger som de fleste vil oppleve som nyttige, som noe som gjør hverdagen enklere, men som andre nyvinninger på det teknologiske området, kan dette misbrukes. Tre artikler i løpet av året om jenters aggresjon på internett er eksempler på nye fenomener som skolen må forholde seg til.

Vår ambisjon er å bidra til en lettere og mer interessant yrkesutøvelse for dem som på en eller annen måte arbeider med opplæring. Noe av det som sliter mest og bidrar til frustrasjon er det den engelske forskeren John Visser kaller irriterende atferd (se reportasje side 16). Etter vår mening peker han på mange forhold som er avgjørende for å skape et miljø som gir gode muligheter for læring, og han støtter seg til omfattende forskning når han oppsummerer vesentlige elementer i god praksis, en praksis som vil være god for alle elever. Han slår også fast noe vi tror er viktig. Når det gjelder elever med utfordrende atferd er det nødvendig med samarbeid med andre deler av samfunnets støtteapparat. Både forskning og rapporter fra tilsyn sier oss at vi har et stykke vei å gå når det gjelder å samordne tilbud til dem som blir berørt av flere av samfunnets instanser.

Til slutt vil vi takke for alle bidrag og kommentarer vi har fått i løpet av året!

Spesialpedagogikk ønsker sine lesere, bidragsytere og andre samarbeidspartnere en riktig god jul og et godt nytt år!

Arne Østli

Arne Østli

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@spesial-

pedagogikk.no

www.spesialpedagogikk.no

Annonser

Helga Kristin Johnsen

Telefon 24 14 20 58

Faks 24 14 21 57

annonser@spesial-

pedagogikk.no

Abonnement og løssalg

Telefon 24 14 22 46

Telefaks 24 14 21 50

Abonnement kr 450,- pr år.

For medlem/student-

medlem av Utdanningsfor-

bundet kr 150,-

Løssalg kr 75,-. I tillegg

kommer porto og faktur-

eringsgebyr. (Enkelte tema-

nummer 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

6291 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 rettighetsha-

vernes organisasjoner om kopiering

av opphavsrettslig beskyttet verk i

undervisningsvirksomhet».

Årgang 73

ISSN 0332-8457





Når barn og unge knytter identitet opp mot egen problematferd, blir ikke bare selvfølelsen lav, men troen på forandring vil også kunne bli liten.



Det finst born som har ei spesiell evne til å fange opp framgangs-måten når dei står overfor praktiske problem som de møter i kvardagen. *side 12*



side 4 **Skolen i 80 og 90-årene sett med dyslektikerens briller – Hva er annerledes i dag?** Anne Mari Undheim

side 10 **Blir praktisk framgangsmåte i tilstrekkeleg grad vektlagt i skolen?**
Einar Bergland

side 16 **Nordisk konferanse om LP-modellen**
Arne Østli

side 18 **Primitive refleksers sammenheng med utviklingen av synsfunksjoner**
Marie E. Seljebø

side 26 **Om sorgreaksjoner og tapsopplevelser ved alvorlige progredierende**

synstap – Sett i lys av øyesykdommen Retinitis Pigmentosa Anders Mostad

side 34 **Tett oppfølging gir null frafall**
Petter Opperud

side 36 **Very Important Children**
Marie-Lisbet Amundsen

Side 44 **Når begeret er fullt...** Beate Heide

Side 46 **Å bli oppdaget – den eneste glede?**
Rikke Gürgens Gjærum

Side 48 **Vikersund skole - Avdeling Blå**
Eli Bondlid

Side 50 **Bokomtale**

Side 52 **Stillingsannonser**

Skolen i 80 og 90-årene sett med dyslektikerens briller

Hva er annerledes i dag?

Høsten 95 og våren 96 møtte jeg 34 unge voksne som hadde erfart lese- og skrivevansker i skolealderen for å høre om deres erfaringer med dette. 21 av ungdommene kom fra ulike skoler i Trondheim og var rekruttert fra en større longitudinell undersøkelse hvor de var diagnostisert med dysleksi allerede som 10-åringer. 13 av respondentene kom fra ulike skoler i Sør-Trøndelag, inklusive Trondheim, og var rekruttert fra en gruppe som hadde hatt kontakt med barne- og ungdomspsykiatrisk klinikk i løpet av skoletiden og som i tillegg hadde journalopplysninger om dysleksi i barndommen (Undheim, 2003). Alle respondentene var mellom 23–25 år, noen i jobb, andre arbeidsledig og noen fortsatt i ulike skoler/utdanningsløp. Alle disse ungdommene gikk i skolen på 80 og 90-tallet, altså ikke så altfor langt tilbake i tid. De unge voksne ble språktestet da de var 23 år, og det viste seg at de fleste fortsatt hadde store lese- og skriveproblemer.



Anne Mari Undheim er førsteamanuensis ved Institutt for nevromedisin, ved Det medisinske fakultet, Regionsenter for barn og unges psykiske helse, NTNU.

Samtalene med denne gruppen har gitt mye ettertanke. Jeg vil her legge vekt på erfaringer disse unge voksne beskriver fra skoletiden sin. Jeg vil først reflektere litt rundt diagnostisering og karakteristika ved personer med dysleksi. Jeg vil deretter beskrive de erfaringene disse unge voksne rapporterte om hjelp og støtte i skolen, arbeidsinnsats, trivsel og emosjonelle problemer før jeg avslutter med kommentarer rundt dagens situasjon.

Diagnostisering

Fagfeltet har i mange år strevd med å finne en ensartet måte å diagnostisere elever med dysleksi. En såkalt «sprikdefinisjon» var lenge ganske vanlig. Man fokuserte da på en sprik mellom generelle evner og prestasjon i lesing. Elvene viste da forholdsvis bedre resultat i skolefag som f.eks. matematikk enn i norsk, og problemene i norsk omtales derfor også ofte som «uventede». I de senere årene har vansker med fonologisk avkodning blitt sterkere knyttet til utredningen, og f.eks. blir vansker med å lese non-ord mer vektlagt.

Hvis elevene var flinke i noen fag, men ikke i norsk, kan man tenke seg at det var en del elever som lett kunne mis-

tenkes for slark i fag hvor arbeidet ikke holdt deres egen faglige standard. Ungdommene i denne undersøkelsen fortalte om liten forståelse fra skolen, og mange fikk høre at de var for flinke til å få hjelp. De opplevde at skolen signaliserte at andre elever trengte hjelpen mye mer enn dem. I forhold til et gjennomsnittsnivå i klassen klarte enkelte av disse elevene seg opplagt også svært bra. Imidlertid burde mange av dem klart seg enda bedre enn de gjorde i forhold til sitt evnenivå. Språktestene i voksen alder, som var en del av denne undersøkelsen, viste at de aller fleste av ungdommene fortsatt hadde store problemer med lesing og skriving.

Hva beskriver en person med dysleksi? Personer med dysleksi er framfor alt en uensartet gruppe. De er like forskjellige som alle andre. Noen er skoleflinke, andre er det ikke. Noen liker norsktimer, andre hater dette faget. Det er heller ikke slik vi kanskje kunne ønske oss, at den som strever med teoretisk kunnskap eller med lesing og skriving, alltid er flink til og interessert i forming og praktisk arbeid. Noen med lese- og skrivevansker liker faktisk både å tilegne seg teoretisk kunnskap og litteratur til tross for de hindringer de møter underveis. Verden ville kanskje vært enklere hvis alle med dysleksi f.eks. hadde snekkertalent og interesse for å utvikle dette. Slik er det imidlertid ikke. Evner og interesser er like spredt innen dysleksigruppen som blant annen ungdom.



Hvilke evner og utrustninger en elev har på ulike områder vil være med å påvirke utdanningsvalg både for elever med og uten dysleksi. Imidlertid gjør dysleksi valgene vanskeligere for mange. For elever med dysleksi har skole og utdanning helt andre utfordringer enn for andre elever.

Hjelp mottatt i skolen Erfaringene var ganske ulike med tanke på den hjelpen disse 34 unge voksne hadde mottatt i skolen. Noen synes de hadde fått hjelp, mens andres erfaring var at de møtte lite hjelp og forståelse. Svært mange unnskyldte lærerne sine med at lærerne ikke visste så mye om dysleksi, og at de håpet dette ville bedre seg etter deres egen skoletid.

En erfaring svært mange av ungdommene hadde, var at skolen ikke helt trodde på lese- og skriveproblemene deres. De fikk stadig høre at de måtte jobbe mer, at de var late og slarket med skolearbeidet. For mange var det generelle prestasjonsnivået deres for høyt til at skolen mente de kvalifiserte for ekstra hjelp og støtteundervisning. Svært mange sa de var redde for å bli oppfattet som dumme, og lav selvoppfatning var en gjennomgangsfaktor hos hele gruppen både mens de gikk på skolen og i tiden etterpå.

Mange var svært opptatt av måten hjelpen i skolen ble gitt på. For svært mange var tilbudet undervisning i små grupper med svært heterogen sammensetning, ofte sammen med

læresvake elever, hvor mange følte de passet dårlig inn. Flere valgte selv å gå ut av disse tilbudene og være i sin vanlige klasse hvor de da ikke fikk noe spesiell hjelp.

Hjelpemidler Få av disse ungdommene hadde hatt muligheten til å bruke pc i skolen. Av de som fikk bruke pc, benyttes utsagn som «tiden før og tiden etter» for å beskrive den store lettelsen de erfarte ved regelmessig pc-bruk. Det samme uttrykte de som selv hadde anskaffet seg pc i voksen alder. De som bare hadde prøvd pc et par ganger, opplevde ikke samme positive effekt. Lydbøker og andre tekniske hjelpemidler hadde også sjelden og uregelmessig vært i bruk.

Arbeid Arbeidsinnsats hos disse elevene varierte mye. Noen arbeidet mye med skolearbeid, andre lite. Noen sa at de arbeidet lite selv om de arbeidet mye. Dette er jo en kjent forsvarsstrategi for å beskytte selvbildet, (det er ikke så rart at det går dårlig når jeg jobber så lite). Imidlertid formidlet svært mange at de hadde en konstant følelse av at de gjorde for lite i forhold til det de burde gjøre. De følte seg skamfull fordi resultatene deres ikke var gode nok.

De aller fleste sier imidlertid at de gjorde det meste av lekser i barneskolen. I ungdomsskolen arbeidet mange hardt og andre mindre og mindre. Noe av forklaringen på endringen var at økningen i arbeid var så stor at mange gav opp,

eller at de så lite resultater enten de jobbet mye eller lite. En av respondentene sier, «Det ble for slitsomt uten hjelp». En annen sier, «Jeg gav opp i slutten av 8. klasse, ingen brydde seg likevel. Jeg gav opp og begynte å besøke byen hvor jeg lettere ble akseptert.» For en annen var det slik: «Det var vanskelig i barneskolen, ble lettere i ungdomsskolen. Da hadde jeg kommet videre med problemene mine, takket være min mor og mitt eget arbeid. Jeg hadde mer selvtillit.»

Mange fortalte også om timelang vegring og ulyst til leksearbeid, tid som også på et vis ble opplevd som leksetid. Enkelte strevde ennå som voksne med om de var late eller ikke, fordi de sjelden hadde fått tilbakemelding fra betydningsfulle andre på at dette ikke var tilfelle. Til tross for hard innsats, konkluderte ungdommene, nesten uten unntak, at de skulle ønske de hadde jobbet enda hardere i skolen.

Trivsel i skolen Det fortelles om både gode og vanskelige minner fra skoletiden. For langt de fleste var det en vanskelig periode. Presset ble beskrevet som: «Jeg følte meg aldri trygg i skolen,» «Det var godt å lære å kjøre bil, så jeg kunne sette meg i bilen og kjøre fra problemene.» «Skolen ødela alt. Jeg ønsket å ta mitt eget liv.» Mange var konstant redd for å bli sett på som dum, og flere visste også at de ble betraktet som det.

Skoleopplevelser I skolen var ubehagelige minner svært ofte knyttet til enkelte episoder som f.eks. høytlesning. Høytlesning ble av de fleste beskrevet som et mareritt. Mange forteller om fantasifulle unnskyldninger, WC-besøk, om svette og hjer-tebank, ja endog skolefravær ved slike forventede situasjoner. Erting og latter fra medelever var også noens erfaring, og et par forteller også at læreren lo av dem.

Taklingsmekanismer De aller fleste ungdommene uttrykte at foreldrene var viktigere støttepersoner enn lærere, og at de i mange tilfeller fungerte som lærere heime. Foreldre, spesielt

mødre, fikk mye av æren for at ungdommene var kommet dit de var i dag. Venner blir også framhevet som en viktig ressurs for å tåle det sterke presset de fleste opplevde i skolen. Å være sammen med venner var viktig, og en god sosial skolesituasjon så ut til å utligne noe av byrdene med lese/skrive problemene.

Skulking var for de fleste uaktuelt, fordi man tapte så mye på å være borte fra skolen. Å lytte til lærer og delta i muntlig undervisning var en viktig faktor for å tilegne seg lærestoff. Dessuten ønsket de fleste å være på skolen der vennene deres var. For noen ble det imidlertid noe skulking på slutten av skoletiden, når presset ble stort og resultatene uteble. Noen beskriver en oppgitthets-følelse, «det nytter ikke likevel».

Et par nevnte også at de i blant kunne ty til kompenserende adferd, f.eks., klovneoppførsel, fordi de likevel følte at de ble oppfattet på den måten.

Lærere Når ungdommene skulle beskrive viktige trekk ved lærere, var det uten unntak de menneskelige faktorene som telte mest. Det at læreren forsto og viste interesse for elevene som mennesker, var den overveldende mest vekt-lagte egenskap. Faglig dyktighet var langt underordnet, men det å motivere elevene til egen innsats var en viktig faktor som de aller fleste satte stor pris på.

Emosjonelle problem En tredel av disse ungdommene var rekruttert fordi de hadde vært i kontakt med Barne- og Ungdomspsykiatrisk Klinikk for ulike problem i løpet av skoletiden. Denne undersøkelsen finner imidlertid større emosjo-nelle problem enn hos befolkningen generelt både hos de som tidligere har vært i kontakt med psykiatri og hos de som ikke hadde slik bakgrunn. Dette var tilfelle selv om disse personene hadde klart seg bra med tanke på utdanning sammenlignet med jevnaldrende generelt. Å klare seg bra gjennom skolen kan tydeligvis ikke kompensere for det stresset de opplevde. Kanskje kan det være slik at det har

Noen synes de hadde fått hjelp, mens andres erfaring var at de møtte lite hjelp og forståelse.

Lav selvoppfatning var en gjennomgangsfaktor hos hele gruppen både mens de gikk på skolen og i tiden etterpå.

kostet svært mye å komme dit de er i dag. Dette stemmer med studier som anser dysleksi som riskfaktor for emosjonelle problemer over tid (Hughes & Dawson, 95; Goldston et al., 2007).

Spesielt tankevekkende var det at personer som i løpet av skoletiden hadde opplevd både dysleksi og psykiske problem, i stor grad antydte lese- og skrivevanskene som de mest slitsomme å leve med. De beskrev at dysleksi i stor grad påvirket både trivsel i skolen og videre skolegang, og dysleksi ble ansett som en vesentlig stressfaktor av de fleste. Lese- og skrivevanskene fikk også ringvirkninger til andre områder i livet og opplevdes som veldig synlig både for dem selv og andre.

Når oppleves problemet størst? Det er et tankekors at de fleste beskrev problemene i barne- og ungdomsskolen som de tøffeste, til tross for at arbeidsbyrden økte i videregående skole. I barneskolen blir grunnleggende ferdigheter innlært, og elever med dysleksi hadde en stadig opplevelse av at det var noe de ikke fikk med seg. Fokus for undervisningen i denne perioden var også stadig på områder hvor de gang på gang kom til kort, med det ubehag og den usikkerhet dette medførte. De aller fleste opplevde videregående skole som enklere på dette området. Lærerne i videregående skole uttrykte ofte tydelig at de visste lite om dysleksi. Likevel var opplevelsen hos disse 34 ungdommene at lærerne i videregående skole viste mer forståelse enn lærerne i barne- og ungdomsskolen hadde gjort. Fokus for fagene i videregående skole var også knyttet mer til innhold enn form, og dette gjorde hverdagen lettere, selv om arbeidsmengden for mange økte. For personer som valgte praktiske linjer, ble det selvfølgelig også mindre teoretisk vektlegging og dermed en lettelse på språklige krav.

Utfordringer

Det er tankevekkende at mange av disse ungdommene opp-

levde at de var for flinke til å få hjelp for sine lese- og skriveproblemer i skolen. Kan det være slik at vår enhetsskole fokuserer mest på gjennomsnittselever, og at hvis man allerede fungerer på dette nivå, er det lite hjelp å hente fordi andre har større problem? Mange av ungdommen i denne gruppen satt med slike erfaringer.

Det er også utfordrende å tenke på den usikkerhet alle disse 34 ungdommene opplevde med tanke på bekreftelse på sine språkproblem. Som unge voksne var flere av dem fortsatt usikre på om de torde si at de hadde dysleksi selv om de var grundig diagnostisert gjennom et forskningsprosjekt allerede som 10 åringer. Mange opplevde at skolen betvilte diagnosen, og at de langt oftere opplevde seg som dumme og late. At diagnosen var riktig, ble imidlertid også bekreftet ved omfattende språktesting i denne undersøkelsen. Da denne undersøkelsen fant sted, var ungdommene mellom 23–25 år og hadde relativt ferske erfaringer fra sin egen skolehverdag. Flere av dem var også fortsatt under utdanning. Erfaringene som de beskrev lå derfor ikke langt tilbake i tid på intervju-tidspunktet. De ga dessverre ingen rosende omtale av skolen som en god lærings og trivselsarena etter 12 års skolegang.

Ungdommenes inderlige ønske var at skolen skulle bli et bedre sted for elever med lese- og skriveproblem i framtiden enn det de selv hadde opplevd. De håpet og trodde at lærerne også ville erverve seg mer kunnskap på dette området i tiden framover.

Har ungdommens ønske gått i oppfyllelse i 2008? Det er ingen tvil om at bruk av tekniske hjelpemidler som pc har endret seg betraktelig siden denne gruppen ble intervjuet. Såfremt elever blir diagnostisert som dyslektiker i dag, er det vanlig å kunne benytte pc. Trolig er tilgangen på lydbøker også mye enklere og tilbudet større.

Imidlertid kan man lure på om standarder for diagnostisering på dette området finnes og er gode nok. En rin-

En god sosial skolesituasjon så ut til å utligne noe av byrdene med lese/skrive problemene.

gerunde til skoler og lokale PPT kontor sommeren 2007, viste at utredningsprosedyrer ofte var overlatt til den enkelte utreders kunnskap og skolens/kontorets eget testmateriell. Dette var sterkt preget av manglende økonomiske rammer til fornyelse/oppdatering av materiell. Slik informasjon viser at behovet for nasjonale normer og standarder fortsatt er til stede.

Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger har forsket på disse områdene i en årrekke. De har i samarbeid med utenlandske forskere utarbeidet utredningsmateriell som kan benyttes. Noe av dette forutsetter bruk av ulike pc-baserte testprogrammer. Disse koster i innkjøp og skrantende kommunal økonomi er trolig medvirkende til at slike innkjøp ikke alltid blir prioritert for skoler og PPT kontor.

En annen utfordring ligger i lærerutdanningen. Professor Høien ved Lesesenteret i Stavanger ønsker mer kunnskap om leseopplæring og diagnostisering av leseproblemer inn i lærerutdanningen slik at det kan bli alle elever til nytte (Adresseavisa, mars 2008). Det er vanskelig å komme til videre testing hvis ikke klasselæreren blir bekymret for prestasjonene til barnet. Det er viktig at barn med leseproblemer blir oppdaget tidlig og kan få hjelp helt i starten før problemene vokser seg store. Lesing er jo et redskapsfag for videre utdanning. Det er derfor viktig å gi alle en god start og tidlig hjelp. Det er liten vits i å vente og se. Problemene forsvinner ikke av seg selv. Det finnes evidensbaserte program som kan hjelpe. Noe er utviklet ved Lesesenteret i Stavanger. Dette hjelper imidlertid lite hvis ikke lærere kjenner til materialet og skolen ikke har midler til å skaffe egnet materiell til veie.

Opplever elevene å få hjelp på dette området i dag? Etter å ha mottatt svært mange kommentarer fra foreldre som har barn med dysleksi denne våren, kan dette se ut til å variere ganske mye. Flinke elever opplever ofte at de ikke får hjelp fordi de generelt sett er for flinke og generelt sett klarer seg

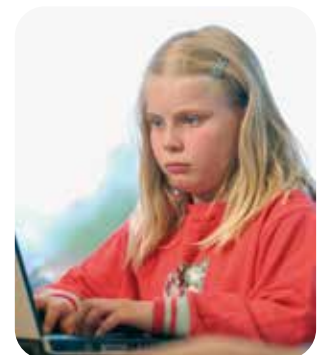
bedre enn mange. Imidlertid trenger også flinke elever med dysleksi hjelp til å videreutvikle sin leseteknikk slik at de kan utnytte eget potensial. Erfaringen er at mange elever med dysleksi ofte blir underyttere i forhold til sitt potensial fordi de bruker uforholdsmessig mye tid til avkodning av tekst og egen tekstproduksjon. En forbedret teknikk ville hjelpe på dette og lette noe av strevet deres. Imidlertid må elever med dysleksi trolig alltid jobbe mer enn andre for å oppnå de samme resultatene. Da trenger disse elevene mye hjelp og oppmuntring underveis både fra hjem og skole.

LITTERATUR

- ANDREASSEN, A. B., A. M. KNIVSBERG OG P. NIEMI (2006). Resistant readers 8 months later: Energizing the student's learning milieu by targeted counselling. *Dyslexia*, 12, 115–133.
- GOLDSTON, D. B., A. WALSH, E. M. ARNOLD, B. REBOUSSIN, S. S. DANIEL, A. ERKANLI, D. NUTTER, E. HICKMAN, G. PALMES, E. SNIDER & F. B. WOOD (2007). Reading problems, Psychiatric disorders, and functional impairment from mid- to late adolescence. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 46, 1, 25–32.
- HELLENDORRN, J. & W. RUIJSSENAARS (2000). Personal experiences and adjustment of Dutch adults with dyslexia. *Remedial and Special Education*, 21, 4, 227–239.
- HUGHES, W. & R. DAWSON (1995). Memories of school: Adult dyslexics recall their school days. *Support for learning*, 10, (4), 181–184.
- HØIEN, T. (2008). Takler hoppende bokstaver på 12 uker. Intervju i *Adresseavisa*, 17. mars.
- LYON, G. R., S. E. SHAYWITZ & B. A. SHAYWITZ (2003). Defining dyslexia, comorbidity, teachers' knowledge of language and reading. A definition of Dyslexia. *Annals of Dyslexia*, vol. 53, 1–14.
- UNDHEIM, A. M. (2003). Dyslexia and psychosocial factors. A follow-up study of young Norwegian adults with a history of dyslexia in childhood. *Nordic Journal of Psychiatry*, 57, 221–226.
- UNDHEIM, A. M. (2008). Short and long-term outcome of emotional and behavioural problems in young adolescents with and without reading difficulties. PhD-avhandling i klinisk medisin, NTNU, Trondheim, april 2008.
- VELLUTINO, F. R., J. M. FLETCHER & M. SNOWLING (2004). Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 2–40.



Jobber du med personer som har lese- og skrivevansker?



Ta i så fall kontakt med LingIT for å få gratis fullversjoner av LingDys og LingRight. Send en e-post til bestilling@lingit.no eller ring oss på 73 60 59 22.

LingIT ønsker at du som jobber med personer som har lese- og skrivevansker skal ha tilgang på fullversjon av LingDys og LingRight. På den måten kan du sette deg godt inn i programmene og vise programmene til andre som trenger en innføring - f.eks. sluttbrukere, foresatte og andre pedagoger. Betingelsene er at lisensene blir installert på 1 pc som du bruker i jobbsammenheng og at lisensene ikke blir gitt til andre.

LingDys og LingRight er skriveverktøy utviklet for personer med dysleksi eller andre lese- og skrivevansker. LingDys gir støtte for norsk, LingRight for engelsk, og begge kan brukes sammen med både Microsoft Office og OpenOffice.org.

LingDys og LingRight gjør det enklere å skrive, slik at man kan bruke mindre tid på skrivefeil og mer tid på det som virkelig betyr noe.



- fungerer for bokmål og nynorsk
- fire forskjellige ordbøker
- dialekttilpasset
- norsk talesyntese



- takler typisk norske feil
- engelsk-norsk blå ordbok
- kan slå opp feilstavede norske ord
- engelsk talesyntese



Tlf: 73 60 59 22

www.lingit.no

Blir praktisk framgangsmåte i tilstrekkeleg grad vektlagt i skolen?

Denne artikkelen handlar om *praktisk framgangsmåte*, der også ei form for teori er med. I skolen derimot har delkunnskap og ord ein dominerande plass. Bøker og arbeidshefte utgjer ei viktig ramme rundt læring. Lesing, skriving og munnleg framføring er sentrale aktivitetar. Det dokumenterast og kontrollerast. Mange elevar finn seg stort sett til rette med denne ordninga, særleg dersom dei får løn i form av gode karakterar.



Av Einar Bergland
Einar Bergland er bl.a. tidligere
førsteamanuensis ved Samisk høgskole
i Karasjok.

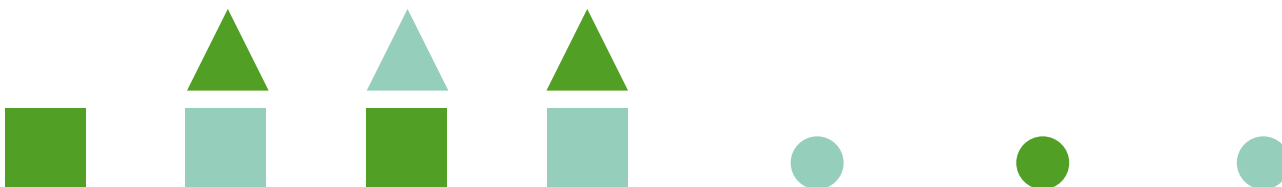
Men kva med utvikling av praktisk sans? For det finst born som har ei spesiell evne til å fange opp framgangsmåten når dei står overfor praktiske problem som dei møter i kvardagen. Dei har tileigna seg eit handlag eller ein kunnskap som er aktiv når det gjeld å løyse praktiske problem. Her er det snakk ikkje berre om praktisk dugleik, men òg om evne til å sjå for seg det ferdige resultatet. Eitt er å meistre sjølve arbeidet, for det kan mange klare når læraren eller boka instruerer om korleis arbeidet skal utførast steg for steg. Noko anna er å arbeide sjølvstendig på den måten at ein ser ei heilskapleg løysing for sitt indre blikk og ofte før det praktiske arbeidet tar til. Slik sett fell praksis og teori saman. Det finst altså elevar i skolen som er meir opptekne av framgangsmåten i vid forstand enn av delkunnskap teken ut av ein samanheng. Slike born er fortrulege med å reparere eller endre den materielle røyndomen, og dei har pågangsmot, men dei hevdar seg ikkje alltid i skolen, fordi dei ikkje heilt passar inn i systemet. Det hender likevel at dei glimtar til, som t.d. når dei er på tur med klassen ute og overraskar lærar og medelevar med sine gode løysingar eller forslag til løy-

singar på praktiske problem som dukkar opp. Det er ikkje lett å bli merksame på slike elevar innafor klasserommet sine fire veggjar, der premissane for dei fleste aktivitetane allereie er lagde mest i detalj. I verste fall blir elevar med praktisk sans ikkje oppdaga i det heile tatt medan dei er i grunnskolen. Kan hende overraskar dei oss først når dei er i godt vaksen alder med sine praktiske og teoretiske løysingar, og med si evne til å stå på? Utanforståande tenkjer då gjerne at desse må ha vore skoleflinke, men så var dei ikkje det likevel. Nokre vaksne ber kan hende på eit tapar- eller urostempel som følgjer dei gjennom livet, og som gjer det vanskeleg for dei å prestere. Men det høyrer òg med i denne samanhengen at det går an å lukkast både på skolen og i kvardagslivet, dvs. både å vere skoleflink og å ha praktisk sans i vid forstand. Då er det ein føremon med eit psykososialt læringsmiljø som er så variert at det tar omsyn til elevane sin heimebakgrunn, også til dei elevane som har lært på ein annan måte enn den måten skolen prioriterer.

Vi skal i denne artikkelen møte to personar som voks opp i 1950-åra i utkantstrok i Nord-Noreg, der småbruk og fiske var hovudnæringar, noko som fekk mykje å seie for deira praktiske sans. Éin av dei to tok vidareutdanning etter folkeskolen, den andre ikkje. I siste delen av denne artikkelen kjem eg nærare inn på teori om kva praktisk sans er, og om korleis denne fungerer i ein lærings situasjon.



www.1008.com





Det finst born som har ei spesiell evne til å fange opp framgangsmåten når dei står overfor praktiske problem som de møter i kvardagen.

Samtale 1

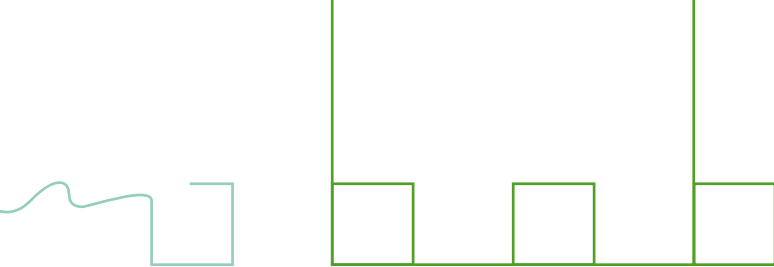
Eg begynner med ein samtale eg for ei tid sia hadde med ei godt vaksen kvinne, som kjem frå eit småbruk i eit sjøsamisk område på Finnmarkskysten. Ho fortel om korleis ho blei praktisk orientert då ho voks opp, noko som i ettertid har medverka til at ho har praktisk sans. Denne grunnleggjande lærdomen har sett seg fast i henne. Ho har alltid interessert seg for praktisk arbeid, sjølv om ho har lang høgskoleutdanning bak seg. Ho lærte tidleg at det var viktig å klare seg med lite, og at det var nødvendig å nyttiggjere seg det ein hadde for handa. Dette er ein bakgrunns lærdom ho ber med seg. For å bruke sosiologen Pierre Bourdieu sin terminologi er det snakk om ein *praktisk sans* eller ein *habitus*. Teorien kjem vi til etter kvart.

Denne kvinna, som vi kan kalle Anna, fortel om korleis hennar praktiske sans var henne til hjelp då ho for nokre år sidan skulle få sett inn eit stort vindauge i hytta si. Hennar første tanke var å gå den lettaste vegen, nemleg å leie inn ein snikkar som kunne utføre arbeidet. Men etter kvart kom ho til den konklusjonen at ho truleg kunne gjere denne jobben sjølv. Som barn hadde ho observert frå sidelinja då brørne hennar, som var snikkarar, sette inn vindauge i huset der dei budde. Ho sto eit stykke unna og såg på kva dei gjorde. Ho såg ikkje alt, men fekk likevel med seg det viktigaste: Dei festa bord på tvers over holet i veggen der vindauget skulle vere, for at dette ikkje skulle ramle ut. Ho registrerte òg at dei brukte trekilar for at vindauget skulle halde seg på plass, vassrett og loddrett, etter at det var kome i riktig stilling. Så bolta dei vindauget fast med store spikrar. Dernest tetta dei med strie i sprekkene mellom vindaugsramma og veggen. Og til slutt la brørne lister rundt vindauget. Alt dette fekk ho med seg nærast som ei hending eller ein filmklipp. Ho fanga

i grove trekk opp det som skjedde, medan ho sto og følgde med. Det var ikkje bevisst læring i eigentleg forstand, men nærast intuitiv registrering av kva dei gjorde, og kvifor dei gjorde det slik: vindauge måtte ikkje ramle ut, det måtte plasserast riktig, og det måtte tettast rundt. Men ho fekk sjølsagt ikkje med seg alle detaljane. Og ho hadde heller aldri gjort slikt arbeid i ettertid, før ho no sto der med eit stort vindauge som skulle monterast i hytteveggen.

Anna tenkte, som nemnd, først på å hente snikkarhjelp utanfrå. Men så kom det for henne eit levande bilete av brørne som sette inn vindauge i huset heime. Ho bestemte seg då for at ho skulle gjere arbeidet sjølv, og at ho skulle greie det ved å ta tida til hjelp. Med støttepilarar under og mot vindauget og med nøye planlegging klarte ho med mykje strev å få det store vindauget manøvrert inn i holet på veggen og mellombels sikra. Så gjekk ho i gang med å justere plasseringa av vindauget ved hjelp av kilar for så å feste det til veggen. Arbeidet elles gjekk greitt unna. Etter ein omstendeg arbeidsprosess var alt som det skulle vere, og ho var nøgd med sin eigen innsats, noko ho elles alltid har vore når ho hadde utført eit krevjande praktisk arbeid.

Kommentar til samtale 1 Arbeidsmåten hennar var berre i grove trekk den framgangsmåten ho hadde observert som barn. Ho registrerte handlinga og kunnskapen som var forbunden med denne handlinga. Men denne kunnskapen var ikkje felt ned i minnet hennar på same måten som skolekunnskapen er det, etter at han gjentekne gonger er gjort til gjenstand for øving og repetisjon. Den kunnskapen Anna hadde, var meir å samanlikne med spontan læring i form av ei samanhengjande rørsle eller ein framgangsmåte der ord var fråverande. Det var ikkje ein internalisert fastlagt struktur



eller eit stillestående bilete som kunne kopierast. Det likna meir på ein handlingsgang som ho som eit praktisk orientert menneske hadde med seg som ballast. Hovudsaka var å få vindauget på plass ved eiga hjelp. Ho hadde i barndoms-miljøet sitt på Finnmarkskysten lært seg å vere sjølvstendig, og ho visste på førehand at ho kunne takle praktiske opp-gåver. Gjennom denne handlinga gav ho til kjenne ei praktisk grunnorientering som hadde utvikla seg i ein bestemt sosial kultur eller i ei bestemt livsverd. Meininga var nedfelt i sjølve handlinga, og arbeidsmåten blei aktivisert og integrert i ein prosess.

Samtale 2

Den andre informanten er ein mann i 50 åra, og vi kan kalle han Jan. Han er òg frå Finnmarkskysten og har vore fiskar storparten av sitt yrkesaktive liv. Dessutan har han sumartid frå heimstaden sin frakta turistar rundt på sightseeing. Øko-nomien hans har ikkje alltid vore like god, med det til følgje at han ikkje utan vidare har kunna kaste gammalt og kjøpe nytt, eller handle dyre matvarer i butikken. Samtalen handlar om to situasjonar, der han i den eine var tilskodar, medan han i den andre var både tilskodar og tilhøyrar. Framgangs-måten er sentral i begge tilfelle, men er av ein litt annan art enn framgangsmåten i det første eksemplet.

Jan fortel om korleis han som gut var tilskodar då faren reparerte båtmotoren, men utan at det blei sagt mykje. Jan følgde nøye med under arbeidet. Men han tenkte ikkje der og då på at dette skulle han lære. Det sentrale var om faren ville lukkast i arbeidet. Det gjorde han òg etter kvart. Motoren starta, og spaninga blei utløyst. Seinare reflekterte han ikkje over det han hadde sett, og det blei heller aldri sett ord på det som hende. Hendinga blei fanga opp av sansar, men ikkje bevisst lagra som kunnskap. Fleire år seinare (og etter at faren var død) svikta motoren, og feilen var av det same slaget som førre gongen. Men kva var det no faren gjorde? Å finne ut av dette var ikkje lett. Det blei prøving og feiling på same måten som tilfellet var med faren. Og sin vane tru gav han ikkje opp. Jan var heldig denne gongen òg, for han er av den typen som om nødvendig held fram utan å følgje med at klokka går. Etter suksessen med motoren blei framgangs-måten i sterkare grad ein del av han. Tidlegare hadde han

bore på ei hending om at det gjekk an å reparere, men utan å kunne rekonstruere framgangsmåten like godt som Anna gjorde i det førre eksemplet.

Den andre delen av samtalen med Jan handlar om matoppskrifter på TV. I programmet var framgangsmåten knytt saman med munnlege kommentarar, mellom anna om ulike ingrediensar og mengda av desse. Men for Jan var det *gangen* i arbeidet som var det sentrale og ikkje kor mykje pepar og salt eller lauk og olje det skulle vere med. Han gav uttrykk for at slike tilsetningsstoff tilpassa han sjølv etter eigen smak, og ut frå argumentet om at han allereie «visste» kor mykje det skal vere av kvar sort. Rørsla eller sekvensen var for han det sentrale, og ikkje formuleringar om mengda av ulike ingrediensar. Framgangsmåten fanga han opp nærast før instruksjonen på TV var avslutta og utan å ha fått med seg heile forteljinga om korleis det skulle gjerast. Kan hende hadde han ei intuitiv oppfatning av situasjonen, idet han greip fatt i komposisjonen, medan eg (og truleg fleire med meg) ville ha vore meir opptekne å følgje oppskrifta med tanke på å få med flest moglege detaljar.¹

Kommentar til samtale 2 Det høyrer med i denne saman-hengen at Jan ikkje treivst på skolen. Der var det mest teo-retiske fag, og desse faga interesserte han lite. Det einaste som utfordra den praktiske sansen, var husstell og hand-arbeid. Etter endt 7-årig folkeskole blei det ikkje meir formell utdanning for hans vedkomande. Sett mot denne bakgrunnen er det utruleg kva han har lært opp gjennom livet i praktiske samanhengar. Kontakt med turistar over fleire år har ført til at han snakkar flytande engelsk utan ei time undervisning i dette faget på skolen. Og han kan så pass mange franske, spanske, tyske og italienske ord at han kan kommunisere brukbart med europeiske turistar når han i tillegg tar i bruk kroppsspråket. Men som barn i heimemiljøet lærte Jan nok ikkje primært ved å få kunnskapen formidla ved hjelp av ord, men ved å observere kva andre gjorde og så prøve seg fram etterpå. Han såg korleis dei vaksne løyste problem under arbeidet, og som oftast var det ikkje nødvendig med forkla-ringar når han sjølv skulle prøve seg. Viktig er det òg å streke under at prøving og feiling er ein sentral framgangsmåte i dagleglivet utanfor skolen, og då kombinert med prinsippet

om ikkje å gi opp før ein er «nødt» til å gjere det. I skolen derimot er prøving og feiling *ikkje* ein prioritert metode.

Teori

Ved bruk av praktisk sans *føregrip* individet det som skal skje. Individet lever seg inn i situasjonen. På ein måte går notid og framtid over i kvarandre, og det er ikkje eit klårt skilje mellom individ og omgivnad.² Bourdieu bruker forholdet mellom ein fotballspelar og ein bane for å klårleggje kva han meiner:

*«For den enkelte spiller er banen ikke noget, der framstår som en adskilt ting. Den er en integrert ramme omkring hans praktiske hensigter. Spilleren smelter sammen med banen. Hans fornemmelse af, kor målet er, er lige så umiddelbart givet som den vandnette og lodrette akse i hans egen krop».*³

To omgrep som går att i Bourdieu sine bøker, er *habitus* og *felt*. Teorien om *habitus* og *felt* er for omfattande til å bli tatt i full bredde her. Forenkla kan vi seie at *felt* er den sosiale verda utanfor oss. For spelaren t.d. er fotballbanen og med-spelarane hans den sosiale verda der og då. Ein stad definerer Bourdieu *habitus*, eller praktisk sans, som intuitiv behersking av den sosiale verda.⁴ Fotballspelaren er på ein arena, der han er «heime». Han er så sterkt knytt til fotballbanen at *felt* og *habitus*, eller det ytre og det indre, nærast går over i kvarandre. Gjennom praktisk handling i eit spontant møte med omgivnaden blir kroppen og rommet erobra i vekselverknad, på eit ytre plan som ei sosial verd og på eit indre plan som ein *habitus*. Spelaren opplever samstundes både sin eigen kropp og den ytre verda. Og det som overførast, er ikkje forhold på ytringsnivå, men på eit førbevisst eller refleksivt nivå.⁵ Det er ikkje som å vere elev i ein skoleklasse der det medvetsmessige er framtreddande. I tillegg kjem det momentet inn at nokre elevar ikkje kjenner seg heime i skolemiljøet, fordi dei som born i vesentleg grad har lært gjennom praktisk sans ved å agere i høve til den sosiale verda.

Bourdieu vektlegg det han kaller for *strukturell* læring. Læringa er strukturell i dobbel tyding.⁶ For det første er det ei praktisk handtering av strukturelle forhold. Eitt døme på dette var då brørne til Anna meistra praktisk handtering av strukturelle forhold ved å setje inn vindauge i huset. For det andre blir læring overført i form av ein disposisjon eller

ei hending. Det skjedde under arbeidet med vindauga då framgangsmåten blei overført til Anna, ikkje som ein verbal bodskap, men som ein struktur lagra i kroppen. Læringa var ikkje direkte bevisst, men intuitiv ved at situasjonen kom henne i møte. I ettertid bar ho på eit (levande) bilete som kunne føre til handling når situasjonen kravde det.

I djupaste forstand skjer erobring av eigen kropp i samsvar med den materielle, sosiale, kulturelle og geografiske omgivnaden ein lever innafor.⁷ Dei to personane vi møter i denne artikkelen, voks opp for 40–50 år sidan i utkantstrok i Nord-Noreg, der småbruk og fiske var hovudsak, med alle dei småjobbane som følgde med. Folket sitt «rituale» var praktiske gjeremål. Rørsle og taus kunnskap sto sentralt. Arbeidet var slitsamt og tungt, og opplevingar av kroppen var forbundne med det å beherske det ytre rommet. Objektive livsvilkår hadde ein avgjerande innverknad på oppseding og læring. Derfor var òg læringa praktisk orientert. Born lærte ved å sjå på kva dei vaksne gjorde, og dei fekk prøve på eiga hand, men dei fekk òg instruksjon når dei bad om det.

Avslutning

Pierre Bourdieu skil mellom den praktiske meisterskapen i heimen og den symbolske meisterskapen i skolen. Praktisk og symbolsk meistring heng i hop. Ein lærer t.d. å snakke før ein lærer grammatiske reglar og korrekt språkbruk.⁸ Truleg er det i dag meir vanleg med ein kombinasjon av praktisk og symbolsk læring i heimen til forskjell frå slik det var på 1950- og 60-talet. Det er ein stor tilflyt av verbal informasjon gjennom massemedia og bøker, og sidan skoletida er utvida, går det meir tid til lekselesing og studiar heime enn kva som var tilfellet før. Men det finst truleg framleis heimar der praktisk meistring dominerer. Vaksne er bundne til det kroppslege arbeidet, og det fell ikkje alltid naturleg å forklare borna kva dei gjer. Framgangsmåten er aktivisert og integrert i sjølve arbeidsprosessen. Derfor blir denne primært gitt vidare i praktisk form, og ikkje som diskurs (Bourdieu). Nokre born lærer framleis mykje ved å observere arbeidsgangen til dei vaksne i eit heimemiljø prega av gjensidig tillit. Dette er *taus* kunnskap som framleis har ein sentral plass. Born ser kva dei vaksne gjer og prøver seg fram etterpå. Slike born *kan* få problem i skolen, sjølv om dei hevdar seg godt i arbeidet

heime. Dei kjem inn på ein arena der dei møter andre born som er flinke til å formulere og forklare med ord. Dei sistnemnde kan lett få meir merksemd frå læraren enn dei som seier lite. Dei stille i klassen kan stå i fare for å bli vurdert som born med såkalla «praktiske evner», og dei *kan* i verste fall bli hengjande etter i ein skole som prioriterer verbal dugleik og symbolsk læring. Symbolsk meistring er viktig i skolen, men praktisk meistring er fundamentet for vidare læring og utvikling også i eit moderne samfunn. Intens vektlegging på symbolsk meistring i heimen og skolen kan ikkje rokke ved dette faktumet. Derfor er det viktig å ta vare på dei elevane som har lært framgangsmåten i praktisk tilstand. På ein måte er desse med på å føre utviklinga vidare, medan vi som utgjør fleirtalet, ofte nøyer oss med å lese eller studere kva andre gir uttrykk for i oppskrifter og lærebøker. Men viktigare enn dette er det at elevlar med praktisk sans som får vise fram sin særeigne kompetanse i skolen, truleg vil kunne bli stimulert til innsats også på skolefaglege område.

NOTER

- 1 Eg viser i denne samanhengen til eit kjend essay av den franske filosofen Henri Bergson: Innføring i metafysikken. I: Asbjørn Aarnes og Egil A. Wyller: *Hva er metafysikk. Aristoteles Bergson Heidegger*. I serien Idé og Tanke. Oslo: Johan Grundt Tanum Forlag, 1969, 29–93. Henri Bergson hevdar at rørsle går føreåt for stillstanden. Rørsle er det opphavlege. For å kunne forstå dette må ein ha samkjensle med eit anna menneske og ikkje sjå på det som eit ferdig resultat, men som eit menneske som er i «ferd med å bli». Intuisjon er ein føresetnad for å kunne få i innsyn i rørsle.
- 2 Pierre Bourdieu og Loïc J. D. Wacquant: *Refleksiv sosiologi – mål og midler*. København: Hans Reitzels Forlag, 1996, s. 31–32.
- 3 Pierre Bourdieu og Loïc J. D. Wacquant, 1996, s. 32.
- 4 Pierre Bourdieu og Loïc J. D. Wacquant, 1996, s. 31.
- 5 Pierre Bourdieu og Loïc J. D. Wacquant, 1996, 112–125.
- 6 Om strukturell læring, sjå Staf Callewaert: *Kultur, pædagogik og videnskab*. Om Pierre Bourdieus habitusbegreb og praktikteori. København: Akademisk Forlag, 1992, 180–181.
- 7 Staf Callewaert, 1992, 179–182.
- 8 Staf Callewaert, 1992, 131–133.

LITTERATUR

BERGSON, HENRI: INNFORING I METAFYSIKKEN. I: ASBJØRN AARNES & EGIL A.. WYLLER (1969.): *Hva er metafysikk? Aristoteles Bergson Heidegger*, 29–93. I serien Idé og Tanke. Oslo: Johan Grundt Tanum Forlag.

CALLEWAERT, STAF (1992). *Kultur, pædagogik og videnskab. Om Pierre Bourdieus habitusbegreb og praktikteori*. København: Akademisk Forlag.

BOURDIEU, PIERRE & LOÏC J. D. WACQUANT (1996). *Refleksiv sosiologi – mål og midler*. København: Hans Reitzels Forlag.

Prøving og feiling er ein sentral framgangsmåte i dagleglivet utanfor skolen, og då kombinert med prinsippet om ikkje å gi opp før ein er «nødt» til å gjere det. I skolen derimot er prøving og feiling ikkje ein prioritert metode.



Nordisk konferanse om LP-modellen

420 deltakere fra Danmark og Norge møttes 30. og 31. oktober på Hamar for å utveksle erfaringer etter to år med LP-modellen. Resultater fra en evaluering viser at elevenes motivasjon og arbeidsinnsats har økt, og at de vurderer undervisningen som mer strukturert. Den største endringen er mindre bråk og uro i klassene.

TEKST: ARNE ØSTLI

Dette kommer fram i en evaluering av LP-modellen som er i ferd med å bli en stor suksess. Professor Thomas Nordahl som har vært sentral i utviklingen, sier til Spesialpedagogikk at det i tillegg til Danmark og Norge også er interesse for modellen i flere land, bl.a. Finland og Italia.

Konferansens tema var «Forskningsbasert viten – vi gjør det som virker». En av hovedbidragstjerne var dr. John Visser fra University of Birmingham som både holdt en fellesforelesning og ledet en parallell sesjon under konferansen. På mange måter berørte hans bidrag mye av det som var konferansens hovedtema. Visser har gjennom mange år vært en av Englands mest anerkjente forskere på problematferd, og han blir svært mye benyttet som foredragsholder og foreleser både nasjonalt og internasjonalt.

Utfordrende atferd

– Det er problematisk å fastslå omfanget av utfordrende atferd fordi definisjoner og kartleggingsrutiner er så forskjellige i ulike miljøer. Det er imidlertid et faktum at det dreier seg om et kontinuum fra irriterende atferd til alvorlig og kompleks problematferd. De minst alvorlige vanskene kan takles

i vanlig skole, men når behovene blir mer komplekse vil skolene og lærerne ha behov for ekspertise på problematferd. Hvis de «alvorlige» tilfellene skal ha sin skolegang i vanlig skole, er det en forutsetning at de har støtte fra et team av fagpersoner fra flere hjelpeinstanser, slik som pp-tjeneste, sosial- og helsetjeneste og kanskje politi, forteller John Visser til Spesialpedagogikk.

Han legger til at det er avgjørende at lærere erkjenner at deres egen rolle er av betydning når man skal identifisere hva som fører til utfordrende atferd. Læreres oppfatninger, verdier og holdninger inngår i en slik analyse.

Forutsetninger for å lykkes i vanlig skole

Visser viser til at faglitteratur og profesjonelle er samstemte om hva det må legges vekt for at det ordinære skolesystemet skal kunne møte behovene til elever med problematferd og sosiale og emosjonelle vansker. I en kortversjon er det følgende nødvendig:

- En forståelse, tilnærming og *praksis* som alle i skolen *forplikter* seg til
- Fortløpende etterutdanning hvor *god og evidensbasert*

praksis blir delt og anerkjent

- God ledelse som sørger for og sikrer *felles forståelse* av mål og oppgaver
- Et fleksibelt støttesystem både internt og eksternt
- En klassestørrelse som gjør det mulig å utvikle *gode relasjoner* mellom de voksne og elevene

God praksis

– I 2002 foretok jeg en meta-analyse over hva som synes å være karakteristisk for miljøer og profesjonelle som lykkes med et godt tilbud til elever med problematferd og sosiale og emosjonelle vansker. Jeg var ute etter karakteristika som var gyldige uavhengig av hvilke systemiske og psykologiske tilnærminger som ble lagt til grunn. Det jeg kom fram til har senere blitt bekreftet og forsterket av andre, forteller Visser.

Han ga oss følgende sammendrag av det som kom fram i analysen:

- *En tro på at atferd kan endres.* Det innebærer bl.a. at også de voksnes atferd må endres.
- *Forebygging er bedre enn intervensjon.* Personalet ser på mulighetene for å forebygge og ikke bare på hva som er



John Visser flankert av representanter for arrangørene: Einar Christiansen fra Lillegården kompetansesenter (t.v.), Ann Gustavsén fra Høgskolen i Hedmark og Ole Hansen ved Professionshøjskolen University College Nordjylland. Foto: Elin Kragset Vold

LP-MODELLEN

LP står for «læringsmiljø og pedagogisk analyse». Lærerne samarbeider i lærergrupper etter spesielle prinsipper. Modellen omfatter:

- analyse og refleksjon i et systemperspektiv
- tiltaksutvikling
- evaluering

Hensikten er å skape læringsmiljø som gir gode betingelser for sosial og skolefaglig læring hos alle elever.

165 grunnskoler arbeider etter LP-modellen. 7 videregående skoler er i gang med utprøving. 265 skoler i Danmark er i gang med LP-arbeid.

LP-modellen implementeres i Norge av Lillegården kompetansesenter og i Danmark av Professionshøjskolen University College Nordjylland.

Se mer om LP-modellen og koferansen på:
www.eldhusetlagforum.no/lp-modellen

effektivt når det har vært en hendelse.

- *Språkbruk.* Personalet må i alle sammenhenger bruke et konsistent, klart og lett forståelig språk, og dessuten, være tydelige på hva som er forventet oppførsel.
- *Gjennomskuelig kommunikasjon.* Personalet må være ærlige mot elevene, vise dem respekt og skille mellom handling og den som handler.
- *Empati ikke sympati.* Personalet må evne å se verden gjennom elevenes briller slik at de kan utforme akseptable grenser og utfordringer som gir mening og god trivsel.
- *Grenser og utfordringer.* Det må skapes en fellesskapsfølelse

som bygger på en klart uttrykt hensikt som gir mening for elevene. Det bidrar til egen grensesetting og til læringsutfordringer som møter elevenes behov for å mestre og for å se fremgang; en struktur hvor god undervisning og læring kan blomstre.

- *Positive relasjoner.* Respekt er en toveis prosess som bygger på anerkjennelse av fremgang og resultater.
- *Humor.* En følelse av liv, moro, entusiasme, fart, spenning, fremdrift og et fellesskap som gjør at elever trives og lykkes med noe.

Han peker også på at mange av dem som viser utfordrende atferd er blant

de mest sårbare i et hvert samfunn. Hvis de ikke blir møtt med forståelse og et helhetlig tilbud, har erfaring vist at de går en usikker framtid i møte.

– Mye av dette virker ganske opplagt, men erfaring har vist meg at dette ikke blir rotfestet bare ved en gjennomgang eller i et prosjekt. Dette er noe som det må arbeides med kontinuerlig, understreker John Visser.

Vi sitter igjen med en følelse av å ha møtt en person som ikke bare har kunnskapen under huden, men som også evner og har glede av å formidle den videre.

Primitive refleksers sammenheng med utviklingen av synsfunksjoner



I artikkelen beskrives refleksutviklingens betydning for den synsfunksjonelle utvikling og mulige følger for bl.a. skolefaglige prestasjoner. Ulike modeller for behandling når utviklingen ikke går som den skal blir drøftet avslutningsvis.



Marie E. Seljebø er spesialist i klinisk psykologi og terapeut i nevrofysiologisk psykologi (INPP).

Primitive refleks er ikke-viljestyrte bevegelser som styres fra hjernestammen. Utviklingen av disse refleksene starter i tidlig fosterliv, og de skal normalt ha full styrke når barnet er født. Når barnet kommer til verden, har det liten kontroll over sine bevegelser. I nyfødtp perioden kan det starte en målrettet bevegelse, men det har et forholdsvis begrenset og lite koordinert bevegelsesrepertoar (Schjetlein og Mossige, 2007). Spedbarnet er avhengig av de primitive refleksene, både for overlevelse (for eksempel sugerefleks) og som verktøy for utvikling av nevralt baner til høyere deler av hjernen.

Oppbygging av de nevralt banene forutsetter stadige repetisjoner av faste bevegelsesmønstre, noe de primitive refleksene bidrar til. Følgende kan være eksempel på denne type bevegelsesmønstre: Når spedbarnets hode snus til en side, strekkes armen og benet ut på den samme siden. Gjennom stadige repetisjoner av slike refleksivt utløste bevegelsesmønstre, opparbeides det et elementært bevegelsesrepertoar som danner grunnlag for videre motorisk og perseptuell utvikling. Derfor blir de primitive refleksene også kalt utviklingsreflekser.

Skal de nevralt banene bli bygget opp i tilstrekkelig grad, må refleksene være sterke i den perioden de skal være aktive. Når de primitive refleksene har utført sin oppgave, vil de høyere deler av hjernen overta styringen, og refleksene settes ut av funksjon.

Etter hvert utløses de posturale refleksene, for eksempel

Segmentrullingsrefleks og Hoderettingsrefleksene. Posturale refleks sørger for god kroppsholdning, kroppstilpassninger og stabilisering. Disse refleksene skal være livet ut. De utgjør det reisverket som gjør at barnet kan fungere stadig sikrere og mer effektivt både motorisk og perseptuelt.

Inhibering av de primitive refleksene, dvs. at de settes ut av funksjon, og utvikling av posturale refleks, har betydning for modningen av sentralnervesystemet og grunnleggende ferdigheter i balanse, øye-hånd koordinering og finmotorikk. Tilstedeværelse av primitive refleks etter ett års alder og fravær av, eller mangelfullt utviklede, posturale refleks etter tre og et halvt års alder, indikerer et umodent sentralnervesystem (Goddard, SA, 1991). Dette vil begrense barnets potensial til å fungere på et høyere kognitivt nivå hvor fart og nøyaktighet i overføring av nevralt impulser/signaler.

Synssansen

Sammenlignet med de andre sansene, er synssansen fremdeles primitiv ved fødsel (Eliot, L., 1999, s. 197). Som Eliot sier, synes det som om naturen har lagt til rette for at det er synsinntrykk etter fødselen som skal ha størst påvirkningskraft i forhold til de visuelle sentrene i hjernen (ibid.). Med dette synes hun å mene at synssystemet, helt fra stimuleringen starter, må tilføres den type stimulering som erfaringene etter fødsel gir, dvs. allsidigere erfaringer.

Alle sanser trenger imidlertid stimulering fra omgivelsene for å kunne utvikle seg optimalt. De primitive refleksene spiller en viktig rolle i den sammenheng. Man ser tydelig hvor uløselig sanser og refleks er knyttet sammen i livets tidlige faser (Goddard, 1991, 2002). Sansenes økende funk-

sjonalitet er et resultat av bl.a. refleksenes utviklingssekvens. Sett i forhold til synssansen, kan følgende beskrive dette: Den Toniske Labyrint-refleksen (TLR) fremover er sterk i den tidligste fasen etter fødsel. TLR fremover bidrar til en overvekt av bøy i kroppen. Denne stillingen gir en naturlig avgrensning i forhold til omgivelsene. Barnet kan i denne perioden ikke fokusere klart lenger unna enn 12–17 centimeter. På denne tiden foregår den optimale stimuleringen av synssansen innenfor denne begrensede avstanden. Det betyr at en aktiv og sterk TLR fremover er viktig for en optimal stimulering av synssansen i denne utviklingsfasen. Utviklingen av synssansen videreføres bl.a. av den Asymmetrisk Toniske Nakke-refleks (ATNR) som bidrar til at fokuseringen gradvis blir utvidet. Den Symmetrisk Toniske Nakke-refleks (STNR) bringer synet tilbake til nær-avstand igjen. Se for øvrig nærmere omtale av den enkelte primitive refleks i det følgende.

De posturale refleksene som er aktive livet ut, fungerer som et reisverk i den videre utviklingen mot økt sikkerhet og effektivitet både motorisk og perseptuelt.

Vi ser her at synssansens utvikling følger refleksutviklingen. Barnets bevegelser blir mer og mer sammensatte og varierte. På den måten bidrar dette til utvikling av de ulike synsfunksjoner, f.eks. fokusering på ulike avstander (akkommodasjon), øyebevegelsene (følgebevegelser) og aspekter ved visuell persepsjon som form, detaljer, bevegelse, sted/plassering og dybdepersepsjon.

Problemer sett i lys av synsrelaterte vansker og avvikende refleksutvikling

Litteraturen som omhandler syn, synsproblematikk og synsrelaterte vansker og plager er både omfattende og uoversiktlig. Det har til tider vært stor uenighet innenfor feltet, både i forhold til årsaker og hvor i synssystemet vanskene ligger og hvilke tiltak som er best. Noe av forklaringen på

denne uenigheten kan ha sammenheng med at kunnskapen om synssystemets oppbygging og funksjon fortsatt er mangelfull. Videre benyttes det et mangfold av forskningsmetoder som følge av at forskningsfeltet utgjør en «gråson» innen både medisinsk og pedagogisk-psykologisk forskning (Blika, 1998).

Det synes allikevel å være enighet om at avvik i synssystemets funksjoner kan forårsake synsbildeforstyrrelser i sammenheng med lesing. Men hvor omfattende disse problemene er, hvilke faktorer som er mest avgjørende (muskulær ubalanse, muskeltretthet, sensoriske avvik osv.) og hvilke konsekvenser de kan ha for lesing, har det vært mange meninger om.

Når det dreier seg om feltet synsbildeforstyrrelser, finner man en mengde litteratur fra langt tilbake og frem til i dag (f.eks. Monroe, 1946 i Malmquist, 1969; Pestalozzi, 1993; Cooper, 2001–2007). De grundigste undersøkelsene av hvilke synsbildeforstyrrelser som kan forekomme i sammenheng med lesing, ble gjort tidlig på 1990-tallet. Etter å ha utviklet en spesiell intervjueteknikk fikk man kartlagt barns subjektive opplevelse av synsbildeforstyrrelser og de plager som oppstår i sammenheng med lesing eller annet krevende nærarbeid. (Skar, 1991; Knudsen et. al., 1992; Seljebø, 1994). Psykiater Ragnhild Skar har registrert og gjengitt demonstrasjoner av 15 forskjellige typer synsforstyrrelser som barn kan oppleve når de leser. (Skar, 1991).

Analyser av synsbildeforstyrrelser og funksjonsvansker i sammenheng med lesing, har vist at det oppstår ulike typer forflytninger i teksten (bokstaver, bokstavedeler eller ord bytter plass, hopper, går inn i hverandre eller står og skjelver), skriften forandres (kan bli tåkete, få ulike farger, forsvinne, bli uklar eller svakere), linjeskift kan bli vanskelig (mister hvor man er i teksten, leser om igjen linjer eller hopper over linjer). (Skar, 1991; Knudsen et. al., 1992; Seljebø, 1994; Seljebø, 2001). Kartleggingen og analysene av synsbildefor-

Alle sanser trenger imidlertid stimulering fra omgivelsene for å kunne utvikle seg optimalt. De primitive refleksene spiller en viktig rolle i den sammenheng.

styrrelser og funksjonsvansker som det her blir vist til, svarer godt med de synsfunksjonelle vanskene som oppstår når de primitive refleksene fortsetter å være aktive, slik det vil bli gitt eksempler på under omtalen av den enkelte primitive refleks. Over tid må man også regne med variasjoner i symptombildet, avhengig av tilleggsvariabler; hvilke mestingsstrategier som benyttes, spenninger som bygger seg opp i både øyemuskulatur og støttemuskulatur, sosiale krav osv.

Vi vet at aktive primitive reflekser etter ca. ett års alder har en negativ innvirkning på spesifikke synsfunksjonelle områder. Den Asymmetriske Toniske Nakke-refleks (ATNR) påvirker følgebevegelsene, den Toniske Labyrint-refleks (TLR) konvergensbevegelsene, Moro-refleksen fikseringen og den Symmetrisk Toniske Nakke-refleks (STNR) reetableringen av binokulært syn (med begge øyne) ved avstandsskifte (Goddard, 2002). Se for øvrig omtalen av den enkelte refleks senere.

Graden av refleksaktivitet, hvilke av disse refleksene og hvor mange av dem som er aktive, får en avgjørende betydning for hvordan synssystemet fungerer, hvordan synsbildeforstyrrelsene kommer til uttrykk og hvor store problemene og plagene blir.

Området synsfunksjonelle vansker og psykiske problemer har også vært omdiskutert i flere tiår og har vært problematisk å forholde seg til. Likevel kan det være interessant å trekke inn dette feltet når man ser på betydningen av en avvikende refleksutvikling. Følgende er noen eksempler på litteratur som dekker ulike problemområder:

- Den finske øyelegen Kaisa Viikari (1978) forsøker gjennom kasusbeskrivelser å vise at synsfunksjonelle vansker kan gi ulike psykiske problemer.
- H. Korn, (1999) har presentert en studie av en pasient med Schizofreni som fikk synskorreksjon (sannsynligvis prismebehandling) og ble frisk.
- Loiret et al. (1994) viste gjennom en stor eksperimentell undersøkelse at det er sammenheng mellom synsbelastning og psykiske problemer.
- Schubert, E. W., Henriksson, K. M., Mc Neil, T. F. (2005) har vist at barn av høyrisikomødre, og der

det ved fire års alder blir påvist visuell dysfunksjon, har større sjanse for å utvikle forstyrrelser innenfor schizofreni-spekteret. Man tenker at den visuelle dysfunksjon er et uttrykk for avvikende nevrologisk utvikling (jf. foran, s. 2).

- Konstantinos, N Fountoulakis, Fotis Fotiou, Apostolos Lacovides og George Kaprinis (2005) undersøkte om det kan være en dysfunksjon i det visuelle systemet hos deprimerde pasienter. Funnene tydet på at alle undertyper av deprimerde pasienter hadde lavere verdier på spesielle målinger i forhold til mørke og lys sammenlignet med kontrollgruppen.

Når Vikarii (1978) drøfter observasjoner som kan tyde på at synsfunksjonelle vansker kan ha innvirkning på psykisk fungering, konkluderer hun med at dette kan forklares med at synssystemet blant annet er koblet til det autonome nervesystemet gjennom glatt muskulatur.

Dette er særlig interessant sett i forhold til en aktiv Moro-refleks. Man vet at en aktiv Moro-refleks, i tillegg til å ha betydning synsfunksjonelt (fiksering), også er en ikke viljestyrt reaksjon på trussel. Refleksen fungerer som den første «fight/flight»-reaksjonen, og kan utløses ved bl.a. lyder, lys, bevegelse og/eller balanseendringer. Samtidig vil produksjonen av stresshormonene kortisol og adrenalin bli stimulert (sympatikus-aktivering), og det oppstår en vond sirkel som kan legge grunnlaget for psykiske problemer (Goddard, 2002).

Moro-refleksen

Ved fødsel har barnet overvekt av bøy i kroppen, blant annet på grunn av at den Toniske Labyrint-refleksen (TLR) fremover er sterk i denne fasen. Det nyfødte barnet krøller seg opp på lignende måte som fosteret gjør i mors liv, kjent som «flexor habitus». Man tenker seg at flexor habitus er den tidligste manifestasjonen av den Toniske Labyrint-refleksen. (Goddard, 2002, 2004).

De første ukene etter fødsel, mens fosteret fortsatt er i flexor habitus-stilling, er barnet ekstra sårbart. I denne perioden er det avhengig av en omsorgsperson som verner

det mot overveldende påvirkning og tap av kontroll (Fadnes, B., Leira, K., 2006). Det er i denne tette og nære relasjonen at spedbarnet starter sin utvikling, også visuelt.

Moro-refleksens rolle er å aktivere barnet og tilkalle hjelp fra omsorgspersonen når det opplever fare. Det skal lite til før spedbarnet «overveldes» slik at Moro-refleksen aktiveres. Dette kan for eksempel skje på grunn av en skarp lyd, et lys som slås på, en uventet berøring eller brå endring av hodestilling.

Når Moro-refleksen utløses, gir den en plutselig symmetrisk bevegelse med strekk i kroppen, og armer og ben slår ut. Det oppstår en rask «frysing» i denne stillingen. Deretter går kroppen gradvis tilbake til utgangsstillingen hvor armene går sammen foran kroppen samtidig med at barnet trekker pusten. Det kan også begynne å skrike. Moro-refleksen er med andre ord en ikke viljestyrt reaksjon på trussel. Refleksen fungerer som den første «fight/flight»-reaksjonen. Dersom barnet stadig opplever å miste kontroll og Moro-refleksen utløses, vil det kunne føre til at den fortsetter å være aktiv. Manglende inhibering kan medføre at barnet blir sensorisk hypersensitivt. Med dette forstår vi at ett eller flere sanseområder, for eksempel lyd, lys, lukt, berøring og/eller balanse, aktiveres unormalt lett og hyppig. Sensorisk hypersensitivitet øker nivået av stresshormonene adrenalin og kortisol. Dette fører til problemer med å takle forandringer eller situasjoner som medfører stress (Goddard, 2002).

Den bøyde stillingen barnet har i den tidligste fasen av sitt liv, utgjør det begrensede rommet som spedbarnets primitive synssystem kan fungere innenfor. Akkommodasjonen (evnen til å fokusere på ulike avstander) er lite utviklet, og barnet kan se klart bare innenfor en begrenset avstand. Øyebevegelsene er også primitive i den første tiden etter fødsel. Det nyfødte barnet kan følge gjenstander som beveger seg sakte, men øynene beveger seg bare i rykkvise, faste bevegelser, kalt sakkader (Eliot, 1999).

Når Moro-refleksen fortsetter å være aktiv fullt ut, eller er til stede i relativt sterk grad etter at den skulle vært inhibert, vil den ha innvirkning på hvordan de ulike sansene fungerer. Sett i forhold til synssystemet, kan det føre til fokuseringsproblemer og dårlig okulomotorisk fungering (øyemotorikk). Videre kan pupillereaksjonen på lys bli dårlig.

Senere symptomer på slike funksjonsproblemer kan være:

- vansker med å ta imot en ball (vansker med å prosessere stimuli som kommer raskt mot en)
- umodne øyebevegelser
- umoden visuell persepsjon som særlig slår ut i manglende evne til å overse irrelevante stimuli, noe som kan føre til problemer med vedvarende visuell oppmerksomhet og stor avledbarhet
- fotosensitivitet, problemer med svart skrift på hvitt papir, og at personen blir trett når han leser i lys fra lysstoffrør (Goddard, 1995).

Den Asymmetrisk Toniske Nakke-refleks (ATNR)

ATNR viser seg på følgende måte: Når spedbarnets hode vendes til en side, strekkes armen og beinet på samme side, og armen og beinet på motsatt side bøyes. Denne refleksjonen påvirker muskeltonus (balansen mellom bøye- og strekkek-muskler) forskjellig på hver side av kroppen, noe navnet på refleksjonen også uttrykker.

Som tidligere nevnt, er barnet veldig «nærsynt» rett etter fødselen, og kan bare fokusere klart på anslagsvis 12–17 centimeters avstand. Ammeavstanden tilsvarer denne yttergrensen for fokuseringen. Ammingen kan dermed gi en god ramme rundt det rommet hvor spedbarnet begynner sin synsfunksjonelle utvikling.

Det nyfødte barnet har ingen bevissthet om hendene sine som en del av seg selv. Så lenge ATNR er aktiv, fører hode-rotasjon til at armen strekkes ut. Når hendene beveger seg innenfor området hvor barnet kan fokusere klart, blir det opptatt av hendene sine og bevegelsene de gjør. «De Meyer (1980) beskriver aktivisering av ATNR som barnets første øye-hånd koordinering» (Goddard, 2002). Øyne, hånd og hode er «låst sammen» i én bevegelse, og bidrar til at fokuseringen gradvis blir utvidet til armlengdes avstand ved at armen strekkes når hodet snus til siden.

Etter hvert vil barnets hånd, i det den strekkes ut, komme i kontakt med gjenstander som gir barnet nye sanseerfaringer. Bevegelse, syn og berøring bidrar i kombinasjon til en begynnende evne til å fokusere på ulike avstander (akkommodasjonen). ATNR innleder også utviklingen mot barnets tidligste forsøk på å strekke seg etter gjenstander. Gjennom

disse gjentatte erfaringene med bevegelse, syn og berøring, bygges det opp nevrale baner fra hjernestammen og opp til den del av hjernen som kan viljestyre bevegelsene (cortex).

Når de nevrale banene er tilstrekkelig oppbygd, overtar cortex, og ATNR inhiberes, dvs. den settes ut av funksjon. Dermed opphører den asymmetriske fordelingen av muskeltonus i kroppen. Barnets kan da føre hendene midt foran seg selv om hodet snus til én side. Når tonusfordelingen mellom kroppens sider blir symmetrisk, kan øyne, hånd og hode bevege seg uavhengig av hverandre. Barnet kan feste blikket på en gjenstand og bildet på øyets netthinne blir stabilt, også når det selv eller omgivelsene beveger seg.

Åling og krabbing er viktige motoriske stadier i barnets utvikling. Den trening som disse aktivitetene gir, er viktig for utviklingen av øye-hånd koordinering, integrering av sanseinput og effektivisering av sentralnervesystemet.

Hvis ATNR ikke inhiberes, fortsetter øye, hånd og hode å bevege seg sammen, og spenningsfordelingen blir ulik på hver side av kroppen hver gang hodet beveger seg fra midtlinjen over mot den ene siden, dvs. økt muskelspenning på denne siden og reduksjon av spenning på den motsatte siden av kroppen. Dette gjør at en jevn og fleksibel åling på magen og krabbing blir vanskelig.

En aktiv ATNR kan av samme årsak innvirke negativt på utviklingen av balanse og koordinasjon. Senere, når barnet begynner med sportslige aktiviteter, fremstår det gjerne som klønete. For eksempel blir sykling vanskelig når armene refleksivt vil følge hodets bevegelse.

Når barnet begynner på skolen, kan en aktiv ATNR vanskeliggjøre utviklingen av ferdigheter som lesing og skriving. I lesing får det negativ innvirkning på øynenes følgebevegelser.

I skriving kan det oppleves vanskelig både å krysse kroppens midtlinje og å følge en rett linje fra venstre mot høyre i skriveboka.

Den Toniske Labyrint-refleks (TLR)

TLR utløses ved enhver vertikal bevegelse over rygggradens midtlinje fremover eller bakover. Når spedbarnet krysser midtlinjen fremover, går kroppen i bøyestilling og muskulaturen blir slapp (TLR fremover). Krysses midtlinjen bakover,

strekkes armer og bein ut, og muskulaturen blir stram (TLR bakover). Bøyningen og strekkingen er total. Disse primitive reaksjonene på endring av hodeposisjon i forhold til midtlinjen, er i den første tiden etter fødsel, barnets eneste mulighet til å reagere på gravitasjonskraften.

Når TLR bakover utløses, fører det som nevnt til at muskulaturen blir stram. Dette bidrar til oppbygging av ryggmuskulaturen. Allerede ved seks ukers alder begynner barnet å holde hodet opp i linje med kroppen når det legges på magen. Dette er starten på den trinnvise oppbyggingen av kroppskontroll: kontroll over nakkemusklér, deretter over kropp og til slutt normal fordeling av muskelspenningen i hele kroppen uavhengig av hodeposisjon. Videre opparbeides balansen, god muskeltonus bygges opp og den proprioceptive sans, dypsansen utvikles. Dypsansen, sansning fra musklér, ledd osv., er viktig for styring og kontroll av bevegelse. Dette skaper et viktig grunnlag for videre utvikling av balanse, kroppsholdning og koordinasjon.

Dersom TLR ikke inhiberes, eller blir mangelfullt inhibert, vil den ved aktivering gi en plutselig endring i muskeltonus i hele kroppen. Slike ukontrollerte endringer vil undergrave vestibularsystemets (balanseorganenes) fungering og samarbeid med andre sansesystem, for eksempel synssystemet.

Sansninger fra andre systemer går gjennom vestibularsystemet. Her blir sansningene modifisert, koordinert og videreført til riktig tid. Vestibularsystemet står slik i en særstilling, og kan nærmest sammenlignes med trafikkpoliti. Når TLR aktiveres og setter vestibularsystemet ut av funksjon, vil dette også innvirke negativt på andre sansesystem, ikke minst synssystemet.

Når barnet begynner å gå og opplever at balansesenteret «rives bort» når TLR aktiveres, vil det ikke utvikle et trygt forhold til gravitasjonskraften. Dermed vil barnet mangle et sikkert referansepunkt i rommet, noe som vanskeliggjør vurdering av rom, avstand, dybde og fart. Videre vil det referansepunktet som balansesenteret utgjør, bli ustabilt og upålitelig, og evnen til å diskriminere opp fra ned, venstre fra høyre og bakside fra forside blir varierende. (Goddard, 2002).

Senere, når barnet har startet på skolen, kan disse problemene vise seg både i lesing, skriving og matematikk. Bokstaver, tall eller ord kan skifte retning eller plass. Det kan også



bli vanskelig å følge en tekstlinje jevnt og smidig fra venstre mot høyre.

Dette kan sammenlignes med de forholdene astronauter må fungere under. Når de blir satt i et gravitasjonsfritt miljø hvor gravitasjonskrefters innvirkning opphører, begynner de å skrive fra høyre mot venstre, snu bokstaver og tall og skrive «speilskrift» (ibid.). Dette er kjent som «space dyslexia» (Goddard, 1991).

Den Symmetrisk Toniske Nakke-refleks (STNR)

Siden STNR ikke er til stede ved fødsel, regnes den ikke som en «ekte» primitiv refleks. Den blir likevel omtalt som en primitiv refleks. STNR er aktiv bare en kort periode rett etter fødselen, forsvinner relativt raskt, for så å dukke opp igjen i 6–9 måneders alder. Til forskjell fra TLR, som ved aktivering gir en total strekking eller bøyning av muskelgrupper i hele kroppen, fører STNR til at armer og bein får motsatt fordeling av muskeltonus. «Bruddet» i kroppens tonus skjer ved bekkenet. Capute mener at STNR bidrar til inhiberingen av TLR, nettopp ved at den skaper et brudd i tonusfordelingen ved bekkenet. Han mener at den danner en bro til neste utviklingstrinn, krabbingen (Capute, 1986).

STNR gjør det mulig for barnet å heve seg fra gulvet og bekjempe gravitasjonskraften fra mageleie. Dette blir mulig enten fordi armene strekkes og beina bøyes når hodet beveges bak hodets midtlinje, eller ved at beina strekkes og armene bøyes når det passerer fremover i forhold til midtlinjen. Fra disse utgangsstillingene kan barnet komme seg opp i krabbestilling dersom hodet beveges tilbake i midtstilling og den motsatte tonusfordelingen i øvre og nedre del av kroppen opphører.

For å komme videre i utviklingen, må barnet lære å bruke kroppens øvre og nedre del samtidig, uten at de påvirkes av at hodet beveges fremover eller bakover i forhold til hodets midtlinje. Dette er en forutsetning for å kunne krabbe og senere å bevege seg trygt og fleksibelt på to bein.

Etter å ha vært aktiv i bare etter et par måneder, vil STNR normalt bli inhibert. Man mener at barnets gynging frem og tilbake når det står i krabbestilling like før det begynner å krabbe, fremmer inhiberingen.

ATNR bidrar til å utvide spedbarnets evne til å fokusere fra

12–17 centimeter til etter hvert en armlengdes avstand. Når ATNR er inhibert, ved ca. seks måneders alder, kan barnet fokusere på avstand. STNR bringer synet tilbake til nær-avtand igjen. Peter Blythe tenker i den sammenheng at STNR hjelper til med å fullføre en sekvens av øyetrening. Barnet anspores til å feste øynene på ting langt unna (avstandsfiksering) når hodet rettes bakover fra midtstilling og utløser STNR slik at beina bøyes. Bøyes armene som følge av at hodet beveges fremover, vil øynene automatisk bringes tilbake til nær-avstand (muliggjør fiksering på nært). Øynene får på denne måten trening i å tilpasse fikseringen frem og tilbake mellom nære objekter og objekter på avstand (refokusering). (Blythe, 1992, Personal communication, i Blythe, 2002)

En aktiv STNR vil ofte føre til lite eller ingen krabbing fordi hodet beveges ut av midtstilling og forårsaker en rask endring av muskeltonus. Krabbing er som tidligere nevnt, viktig for utviklingen av øye-hånd koordinering, integrering av sanseinput og effektivisering av sentralnervesystemet. I følge Sally Goddard er krabbing et av de viktigste bevegelsesmønstre i den lange prosessen som det er å lære øynene å krysse midtlinjen (Goddard, 2002).

Barn som hopper over krabbestadiet, kan få øyefunksjonelle vansker fordi øynene ikke har fått lært godt nok å krysse midtlinjen. Når barnet er kommet i skolealder og skal lære å lese og skrive, kan dette bli et hinder for lese- og skriveutviklingen. Det vil oppstå en usynlig barriere som må forseres midt på siden av boka (vertikalt). Slik må det settes inn ekstra oppmerksomhet og krefter for å kunne komme over på motsatt del av siden. Dette kan bli slitsomt for barnet, og innvirke negativt både på arbeidet og motivasjonen.

Senere i livet vil det også bli stilt krav om god øye-håndkoordinasjon ved raskt skifte mellom avstander. En aktiv STNR vil virke forstyrrende inn på grunn av plutselig tonusskifte i armene, for så vidt også i kroppen for øvrig, når hodet beveges over midtlinjen bakover eller fremover. Dette kan medføre store utfordringer i aktiviteter som for eksempel ballspill og svømming. Barn som sliter med problemer opplever ofte som klønete og «slumpete». I lese- og skrivefag vil det ofte være behov for å skifte fokus fra ulike avstander, for eksempel ved avskrift fra tavle eller bok, eller ved linjeskift (vertikale følgebevegelser). Problemene kan vise seg ved at



Det synes å være enighet om at avvik i synssystemets funksjoner kan forårsake synsbildeforstyrrelser i sammenheng med lesing. Skal man kunne gi god behandling når aktive primitive reflekser virker forstyrrende inn på synets funksjoner, krever det først en grundig kartlegging av refleksstatus.

slikt skolearbeid går sent. Når de forsøker å jobbe raskere, blir det gjerne flere feil, når de leser, kan linjer bli hoppet over eller gjentatt.

Bein-Wierzbinski undersøkte i 2001 øynenes følgebevegelser ved hjelp av en infrarød datastyrt maskin. Hun fant at det var en sammenheng mellom STNR-aktivitet og avvikende vertikale øyebevegelser. Gjennomføring av et program for å inhibere STNR, ga en markert forbedring av denne type øyebevegelser (Goddard, 2002).

Behandling av synsfunksjonelle problemer

Synsrelaterte vansker og plager som skriver seg fra synsfunksjonelle problemer, blir behandlet på flere ulike måter. I behandlingen kan det benyttes briller og/eller synstrening. Type synsvanske synes ikke alltid å være avgjørende for hvilken behandlingsmetode eller metoder som velges. Den enkelte behandlers erfaring og teoretiske forankring synes å ha stor betydning.

Fullkorreksjonsmetoden og atferdsopptometrien er eksempler på metoder som står langt fra hverandre, både i teori og praksis. Hovedfokus er henholdsvis på å korrigere synsavvik fullt ut ved hjelp av briller, eller å bygge opp synsfunksjoner ved hjelp av øvelser.

Tema her er refleksutviklingens betydning for den synsfunksjonelle utvikling. Som beskrevet tidligere, kan det føre til synsfunksjonelle vansker når refleksutviklingen ikke går som den skal. Det oppstår gjerne et behov for optometrisk behandling. Målet for behandlingen bør i denne sammenheng være oppbygging av synsfunksjoner. Siden

atferdsopptometrien har hovedfokus på funksjonsoppbygging, blir det interessant å vurdere denne behandlingsformen spesielt.

Innenfor atferdsopptometrien finner man ulike treningsopplegg. De øvelsene som benyttes, synes imidlertid å være rettet mot utvikling av posturale reflekser og funksjoner som bygger på disse. Dette betyr at den helt tidlige refleksutviklingen forutsettes å ha vært tilfredsstillende.

Noen atferdsopptometristar har etter hvert blitt oppmerksomme på de primitive refleksenes betydning for synssystemets utvikling og fungering. For eksempel ved Minnesota Vision Therapy Center påpekes det at det i sammenheng med synstrening er viktig å teste om de primitive refleksene er aktive. Videre sier de at dersom refleksene ikke er inhibert eller er bare delvis inhibert, vil resultatet av synsterapien (øvelsesprogrammet) bli begrenset dersom det ikke blir gjort visse tilpasninger i gjennomføringen (www.minnesotavisiontherapy.com). Med andre ord blir det ikke gitt spesifikke øvelser for å inhibere de primitive refleksene, men foretatt modifiseringer som gjør det mulig å gjennomføre øvelsesprogrammene.

Flere reflekser, både primitive og posturale, er viktige for integrering av de sensorisk-motoriske funksjonene som er grunnlaget for visuell persepsjon. De primitive refleksene kan imidlertid betraktes som selve grunnmuren i denne funksjonsoppbyggingen. Det er derfor viktig å finne ut om grunnmuren er tilstrekkelig god til å kunne bære bygget, og om den holder over tid. For å kunne gjøre en slik vurdering, er det nødvendig å foreta en nøyaktig kartlegging av refleksstatus.

Dersom avvikene i refleksutviklingen ikke er for store, vil øvelser rettet mot utvikling av de posturale refleksene, slik det gjøres innenfor atferdsopptometri, kunne være tilstrekkelig. Imidlertid vil det ikke være riktig å bruke disse treningsprogrammene når de primitive refleksene er aktive i relativt stor grad. Øvelsene kan også da synes å gi positiv effekt, gjerne til å begynne med, men de vil ikke føre til at de primitive refleksene inhiberes. Dermed kan man ikke oppnå en stabil og varig endring. Når utfordringene synsfunksjonelt blir store nok eller krevende over tid, vil de primitive refleksene kunne fortsette å bli utløst, og på denne måten innvirke negativt på hvordan synet fungerer.

Konklusjonen må derfor bli at de behandlingstilbud som gis ved synsfunksjonelle vansker som er forårsaket av aktive primitive reflekser, ikke er tilfredsstillende. Behandling som kun gir avlastning kan ofte være nyttig, men behandler ikke selve årsaken. Atferdsopptometrisk terapi, slik den foregår i dag, er til liten nytte. Den kan til og med gjøre vondt verre fordi allerede stressede øyemuskler ikke bør overbelastes. Skal man kunne gi god behandling når aktive primitive reflekser virker forstyrrende inn på synets funksjoner, krever det først en grundig kartlegging av refleksstatus. På grunnlag av de funnene man gjør, kan det legges opp spesifikke inhiberingsprogram rettet direkte mot de primitive refleksene. Dette er program som ikke går direkte på øyemuskulatur. Dermed unngår man også å trene stressede muskler.

I refleksinhiberingsfasen kan det imidlertid være behov for å avlaste synssystemet ved hjelp av godt tilpassede briller. Når de primitive refleksene er satt ut av funksjon, vil man se om det er nødvendig å følge opp med spesifikke synstreningsprogram og/eller brillekorreksjon.

REFERANSER:

- BLIKA, E.** (1998). *Lesevansker sett i lys av synssystemet. Hvilke sammenhenger mellom lesevansker og forstyrrelser i synssystemet blir behandlet i litteraturen? En kartlegging av forskningens innhold og metoder i tidsrommet 1986–1990*. Hovedoppgave i spesialpedagogikk 1998, UiO, Institutt for spesialpedagogikk.
- COOPER, J.** (2001–2007). *All about Strabismus*. I: Optometrists Network (www.strabismus.org/double_vision.html)
- ELIOT, L.** (1999). *What's going on in there? How the Brain and Mind Develop in the First Five Years of Life*. New York, Toronto, London, Sidney, Auckland: Bantam Books.
- FADNES, B., K. LEIRA** (2006). *Balansekoden – om samspillet mellom kroppslig og mental balanse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- GODDARD S. A.** (1991). *Foundations for Life and for Living*. INPP Monograph Series 1/1991. Chester.
- GODDARD S. A.** (1995). The role of primitive and postural reflexes in the visual system. *Journal of Behavioral Optometry*, 6/2:31–35.
- GODDARD, S. A.** (2002). *Reflexes, Learning and Behavior. A Window Into the Child's Mind. A Non-invasive Approach to Solving Learning & Behavior Problems*. Eugene, Oregon, USA: Fern Ridge Press.
- GODDARD, S. A.** (2004). *The Well Balanced Child. Movement and early learning*. Hawthorn Press, UK.
- VIKARI, K.** (1978). *Panacea. The clinical significance of ocular accommodation*. Turku: Turun Sanomab.
- KORN, H.** (1999). *The somatic component of schizophrenia: a dissociation of the goals of visual attention and bifoveal fixation?* Med. Hypotheses Feb; 52 (2): 163–70.
- KNUDSEN ET. AL.** (1992). Halvparten av skolebarna får synsplager når de leser. *Norsk skoleblad*, 26.
- KONSTANTINOS N. FOUNTOLAKIS, FOTIS FOTIOU, APOSTOLOS LACOVIDES OG GEORGE KAPRINIS** (2005). Is there a dysfunction in the visual system of depressed patients? *Annals of General Psychiatry*, 4:7.
- LOIRET ET AL.** (1994). *Equete Travail Sur Ecran. Conclusions neuro-psychologiques Plaintes neuro-psychologiques et maux de tete*. Ministere du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle. www.minnesotavisiontherapy.com/retained_reflexes.aspx
- MONROE** (1946). *Läs- och skrivsvårigheter hos barn*. I: Malmquist, E. (1969). Lund: Liber Läromedel.
- SCHJETLEIN, E. E. OG H. MOSSIGE** (2007). *Fra menneskekryp til gående barn. Obsevasjon og forståelse av barns bevegelsesutvikling fra 0–15 måneder*. Oslo: Gyldendal, Akademisk.
- SCHUBERT, E. W., K. M. HENRIKSSON OG T. F. MC NEIL** (2005). A prospective study of offspring of women with psychoses: visual dysfunction in early childhood predicts schizophrenia-spectrum disorders in adulthood. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 2005: 1–9.
- SELJEBØ, M.** (1994). Barn med øyrelaterte leseproblemer. Prosessintervju som metode. *Spesialpedagogikk*, 9.
- SELJEBØ, M.** (2001). *En ny metode nyttet i sammenheng med utrening av barn med skoleproblemer. Kan funnene man gjør ved bruk av denne metoden medføre at tolkninger av testresultater i den rådende utredningspraksis kan dras i tvil?* Spesialistoppgave i psykologi (NPF).
- SKAR, R.** (1991). «Det ser ikke ut». – Barn og ungdom forteller om synsforstyrrelser ved astenopi. *Optikeren* No. 4, s. 34–35.

Om sorgreaksjoner og tapsopplevelser ved alvorlige progredierende synstap

– Sett i lys av Øyesykdommen Retinitis Pigmentosa

I artikkelen drøftes det unike ved sorgreaksjoner knyttet til et progredierende synstap. Retinitis Pigmentosa er brukt som utgangspunkt fordi denne øyesykdommen på mange måter er prototypen for disse problemstillingene.



Av Anders Mostad er psykologspesialist ved Tambartun kompetansesenter.

Personer med progredierende synstap går gjennom en prosess hvor de stadig opplever et tap av synsfunksjon. Hvordan personen takler dette er avhengig av flere forhold. Det er sett på i hvilken grad åpenhet er viktig for hvordan personen takler både beskjeden om at han/han har en alvorlig diagnose, og prosessen i etterkant av dette (Reinfjell et. al). Et annet viktig moment knyttet til hvordan situasjonen takles kan være tilknytning. Bowlby (1980 og 1982) hevder for eksempel at tilknytningshistorikk har betydning for hvordan personer takler tap. I dette perspektivet er blinde og svaksynte i risikosonen i forhold til å takle tapsopplevelser fordi de mangler en del av de biologiske forutsetningene som skal til for å få en god tilknytning (Martinsen, 1994). Noen av dem som har et progredierende synstap er født svært svaksynte, og står derved i fare for å bli møtt kommunikativt forskjellig fra andre barn med mindre omsorgsgiverne er oppmerksomme på denne faren, og at det legges til rette med sanse- tapet for øye (Tellevik et. al., 2007).

Personer med progredierende synstap beskriver sykdomsutviklingen som seigpining (Fogelberg, 1994). De må stadig tilpasse seg en dårligere synsfunksjon, og er egentlig

ikke helt rehabilitert før de er helt blinde. Viktige problemstillinger er knyttet til om synsfunksjonstapet kan føre til sorgreaksjoner. I følge Barbato og Irwin (1992) er sorg en tilstand hvor den som rammes mister noen eller noe som har personlig verdi for dem. Slik vil også sorgen over tap av funksjon kunne sette i gang en sorgprosess lik den som oppleves ved andre typer tap.

Min tilnærming til psykologiske problemstillinger knyttet til progredierende synsfunksjonstap tar utgangspunkt i at jeg gjennom mitt arbeid med disse pasientene ofte har undret meg over at sorgreaksjoner knyttet til synstapet har blitt lite problematisert. Jeg velger å ta utgangspunkt i pasientgruppen med Retinitis Pigmentosa (RP) fordi denne øyesykdommen på mange måter er prototypen for disse problemstillingene.

Problemstillinger som ønskes belyst er å undersøke i mer detalj hvilke psykologiske faktorer som spiller inn i forhold til å takle sykdommen, og beskrive det unike ved sorgreaksjoner knyttet til et progredierende synstap. Disse er:

- Kan et progredierende synstap føre til sorgreaksjoner på lik linje med andre tap?
- På hvilke måter kan reaksjonene ligne på, eller avvike fra, andre typer sorgreaksjoner?
- På hvilke måter er personer med en progredierende øyesykdom i faresonen med tanke på å takle sorgreaksjonene knyttet til synstapet?



Innledningsvis vil det gis en beskrivelse av øyesykdommen RP, og derpå følger en kasusbeskrivelse av en kvinne født i 1947 som fikk Rp-diagnose som barn. Kasuset representerer de mange med RP som har vist god tilpasning og tatt utfordringene knyttet til egen funksjonshemming. Til slutt følger en oppsummering og diskusjon av de viktigste elementene.

Retinitis Pigmentosa (RP)

RP er en betegnelse på en gruppe arvelige øyesykdommer som har til felles at det skjer en gradvis nedbrytning av fotoreseptorer i retina. Til grunn for sykdommen ligger ulike genfeil, noe som også innebærer at sykdomsutviklingen er varierende fra individ til individ (Hamel, 2006). Hos noen rammes primært stavcellene på netthinnen, noe som fører til nattblindhet eller dårlig mørkesyn. Hos andre kan både stav- og tappcellene bli angrepet, noe som i tillegg til de ovennevnte symptomer kan gi redusert skarpsyn, dårlig kontrastfølsomhet og store blendingsproblemer (Telander, Beus & Small, 2005; Fosse, Forsbak & Hoff, 2003).

RP kan oppdages i tidlig barnealder. Dette ser vi bl.a. i forbindelse med henvisning av barn med RP til Tambartun kompetansesenter. Her ser vi at dårlig mørkesyn eller store perifere synsfeltutfall er vanlig, noe som også bekreftes fra litteraturen (Moore, 1990).

De fleste får sykdommen i voksen alder, og hastigheten i sykdomsforløpet er varierende. For de som blir blinde, kan progresjonen skje gradvis over flere år (Telander, Beus & Small, 2005), men utviklingen mot blindhet kan også skje mye raskere. Andre kan bevare hele eller deler av sitt sentralsyn livet ut (Moore, 1990). Det er pr. i dag mellom 1500 – 2000 personer som har denne diagnosen i Norge (Retinitis Pigmentosa foreningen i Norge, 1999).

Diagnosen stilles ved hjelp av ERG (electroretinogram) under mørkeadaptasjon, i kombinasjon med mørkesyns-, synsfeltundersøkelser og inspeksjon av øyebunn. Det foreligger ingen dokumentert medisinsk behandling for RP (Bek & Ehlers, 2004). Dette forhindrer ikke at det er mange rehabiliteringstiltak som kan komme til anvendelse, og noen stikkord i så måte kan være tiltak knyttet til bedring av leseferdigheter, orienteringsevne, mestring av dagliglivets aktiviteter osv.

Mange med RP er sterkt synshemmet, i henhold til definisjonene fra Verdens Helseorganisasjon (WHO) (ICD-10, 1992). Disse definisjonene, som er basert på objektive kriterier knyttet til visus og synsfelt, sier likevel lite om pasientens funksjon. For å imøtekomme dette aspektet må en i tillegg til diagnose og psykofysiske måldata se på behovsmessige, kognitive, sosiale og miljømessige forhold. Dette har WHO tatt tak i gjennom implementeringen av The Inter-

Personer med RP har beskrevet sykdomsutviklingen som seigpining.

national Classification of Functioning, Disability and Health (ICF, 2001), der et samvirke av alle disse faktorer ses opp mot målvariablene aktivitet, trivsel og deltakelse.

Sykdommens praktiske konsekvenser er åpenbare. En innskrenking av synsfelt, med eller uten redusert skarpsyn, vil påvirke orienteringsevne og indirekte påvirke individets evne til å gjøre selvstendige valg. Flere opplever at de lever både i en blind og seende verden. Gunstige lysforhold kan gjøre at de kan anvende sin sentralsynsfunksjon bedre, mens nedsatt mørkeadaptasjonsevne leder til blindhet når de ferdes i overgang mellom lyse og relativt mørke arealer.

Pasienter med RP kan, på lik linje med andre personer med alvorlige somatiske lidelser, ha god somatisk oppfølging og godt tilrettelagte praktiske tiltak (Hoff, 1999). Men de står likevel i fare for å bli passive, uvirksomme og utvikle stereotyp atferd, noe som utgjør en utviklingsrisiko for dem (Martinsen, 1993 & Martinsen et. al, 1994). Dette gjelder spesielt de med RP som er født svært svaksynte.

Kasusbeskrivelse

Arne fikk diagnosen da han var i småbarnsalderen. Han hadde ytre tegn (skjeling) som gjorde at det ble gjort flere undersøkelser, og det var i forbindelse med undersøkelser hos øyelege at diagnosen ble konstatert. Selv husker han at han ble usikker når han var ute, og opplevde situasjoner hvor lysforhold og værforhold hadde en avgjørende betydning for hans synsfunksjon. I ettertid sier han at han sannsynligvis aldri har hatt et synsfelt større enn 10 grader og visus bedre enn 0.1 (6/60). En så lav visus er isolert sett ett kriterium for definert synshemming, og i kombinasjon med konsentrisk innskrenket synsfelt, gjør dette at han i mange situasjoner måtte ha vært funksjonelt blind. I dag har han kun lyssans og er definisjonsmessig praktisk blind.

Til tross for at øyelege hadde anbefalt at han skulle begynne på Dalen blindeskole, valgte foreldrene at han skulle begynne i normalskolen i 1. klasse. Han har siden

da hatt et normalt utdanningsløp. Etter lærerskole og etter hvert tilleggsutdanning i spesialpedagogikk, jobbet han som lærer, konsulent og rådgiver for blinde og svaksynte elever og deres lærere fram til at han for noen år siden sluttet og ble uførepensjonert.

47 år gammel nådde han et punkt da han så merkbart dårligere. Resultater fra en synsutredning bekreftet dette, og han måtte innse realitetene. Tankene og følelsene som han fikk i forbindelse med dette inneholdt resignasjon, men også et håp om at han i hvert fall kunne beholde litt lyssans.

Arne hadde også tidligere opplevd gradvise tap av synsfunksjon, og han fikk etter hvert større utfordringer i forhold til synskrav. I arbeidssituasjonen måtte han holde seg oppdatert, noe som satte krav til hans arbeidsgiver som ikke alltid skjønte hvordan han hadde det. Det ble stadig vanskeligere for han å bevege seg på kjente plasser, og det gikk med mye energi for å kompensere for synsvanskene. Han ble derfor fortere sliten, følte seg sårbar og trengte mer støtte og forståelse, men det var som om de som omga han ikke skjønte hva som skjedde med synet hans, noe som gjorde det ekstra vanskelig for han å fungere i hverdagen.

Etter at han sluttet i jobben, fikk han mer tid til å tenke over sin egen livssituasjon, og han hadde depressive perioder. Depresjonene var ikke nye for han, men de opplevdes nå som sterkere og mer langvarige. Han fikk også en sorgreaksjon som gjorde at han trakk seg tilbake sosialt. Han sluttet i koret han var med i, hadde vansker med å fortelle andre hvordan han hadde det, og han fikk tanker og bekymringer om hvordan livet hans ville bli i framtiden. Spørsmål som dukket opp, var om han fortsatt ville kunne bety noe for andre. Dette var sannsynligvis ubevisste tanker som hadde vært der lenge, men som nå hadde innhentet han.

Arne har hele livet gått gjennom sorgfaser hvor han også har vært deprimert. Disse periodene har i hovedsak vært knyttet til synssvekkelsen, men dette har aldri vært problematisert. Ved selv å ta tak, har han taklet det.

Det har vært en stor påkjenning for Arne å være inne i den seigpiningsprosessen som RP har vært for han, og samtidig ha opplevd at andre har unngått han. Han kjenner på at de som han har en eller annen relasjon til ofte ikke bryr seg, eller at de ikke tør å snakke med han fordi de synes det er vanskelig å snakke om sykdommen. Han opplever en sorg over at andre ikke tar hensyn til hans handikapp og ikke skjønner hvordan han har det, og det er vanskelig å ta kontakt med andre, noe som hadde vært mye enklere dersom han hadde oppfattet visuelle signaler i mellommenneskelig samspill. Han har derfor ofte følt seg lite verdsatt og ikke regnet med av andre, noe som har forsterket sorgen. Dette har lagt en ekstra stein til byrden, og han har derfor hatt en tendens til å isolere seg.

Han bærer også på en sorg knyttet til hans vansker med å akseptere sin egen situasjon. Han opplever begrensninger i samfunnet ved ikke å kunne leve et aktivt liv i forhold til interesser og ønsker, og føler at han ikke får deltatt på alt det han kunne ha tenkt seg fordi handikappet hans setter arrest på hans livsutfoldelse.

Arne vil gjerne at andre skal respektere han, men er redd for at de skal bli lei han fordi han trenger mye hjelp. Han tilkjennegir en ambivalens knyttet til et ønske om på den ene siden å være selvstendig, mens han på den andre siden er avhengig av andres hjelp for å kunne fungere slik han ønsker. Han opplever at sorgen forsterkes av bevegelsesufriheten, og vanskene han har i sosialt samspill hvor han blant annet møter holdninger i omgivelsene som får han til å føle seg mindreverdige. Kravet om stadig å måtte lære seg nye teknikker både praktisk og sosialt, og kravet om å kunne beherske nye hjelpemidler, har gjort at han stadig har blitt minnet på funksjonstapet.

Å slutte i jobb var en stor overgang for han fordi han nå mistet en del av sin identitet som en vellykket synshemmet. I jobben var han en velkolert fagperson på tross av handikappet, mens han i dag i lokalsamfunnet blir omtalt som «han som er blind vet du...».

Arne kan ikke huske om det ble snakket åpnet ut om sykdommen hans hjemme, og/eller i nærmiljøet i barneårene. Han ble definert som svaksynt da han var barn, men det var først i voksen alder at han ble klar over hva syk-

dommen innebar. I forbindelse med dette ble han bitter, og fikk tanker om at han burde ha fått vite dette tidligere. Han hadde gjennom oppveksten hatt en anelse om at det var noe galt med synet hans, og at han så gradvis dårligere, men han kunne ha tenkt seg og fått mer informasjon om sykdommen. Slik mener han at han i større grad kunne ha tilpasset seg funksjonstapet på en bedre måte.

Om tilpasning til alvorlig sykdom

Hvordan barn og voksne takler beskjeden om at de har en alvorlig diagnose påvirkes av flere forhold sånn som om sykdommen er livstruende eller begrensende. Andre variabler er personlighetstrekk hos personer som rammes, og deres forhold til de som omgir dem (Reinfjell et al., 2007 og Mostad, 2003). Personens alder ved det tidspunktet hun/han får diagnosen, det kognitive og sosiale nivået da, graden av støtte fra hjelpeapparatet, og hvilken diagnose det er snakk om spiller også inn (Van Dongen-Melmann et al., 1986). Barn som får Rp-diagnose og som opplever et tidlig synsfunksjonstap er mer sårbare enn de voksne som er i samme situasjon fordi de ikke i samme grad har på plass rammebetingelsene i livet. De vil derfor i større grad være prisgitt omgivelsene i forhold til sin videre utvikling. I dette inngår viktigheten av at de voksne er til stede og ser de følelsesmessige reaksjonene.

Både voksne og barn kan få følelsesmessige reaksjoner knyttet til diagnosesettingen sånn som sinne, skyld, skam, ensomhetsfølelse, bitterhet, og en forvirring over å måtte tre inn i en ny rolle som syk og annerledes (Mostad, 2003). Faren for å bli alene med sine følelser fordi de som omgir dem undervurderer reaksjonene, eller ikke tør å snakke om dem på grunn av egen sorg, kan skape usikkerhet (Dyregrov & Raundalen, 1996). Måten situasjonen fra diagnosesetting og framover takles på vil altså kunne være avgjørende for livskvalitet, og avhengig av alder ved diagnosesetting (Barker-Collo et al., 2006; Sallom & Kneebode, 2007). Men også andre forhold kan spille inn i forhold til å takle funksjonstapet.

Personers tilknytningshistorie har vist seg å ha stor betydning for hvordan de takler tap. Spesielt viktig er måten personen benytter seg av sine nære på for å få bearbeidet sorgen (Fogelberg, 1994). Selv om blinde og svaksynte er spesielt utsatt for å få tilknytningsforstyrrelser,



vil dette også ha betydning for andre som ikke har denne funksjonshemmingen.

Arne har gode minner knyttet til sine nære. Selv om han husker at de hjemme skjermet han mye på grunn av synshemmingen, husker han enkelte episoder hvor han var sammen med sine søsken og ble utfordret til å delta i aktiviteter på lik linje med seende. Dette er positive minner for han.

Tilknytningens betydning for bearbeiding av følelser

Det er viktig å forstå hvilke mekanismer som er med på å fremme eller eventuelt hemme bearbeidelsen av sorg. Rando (1984), Worden (1982) & Nielsen-Davidsen & Leick (2001) anser det for eksempel som viktig å ha kunnskap om betydningen av tilknytning for å kunne forstå emosjonelle og atferdsmessige reaksjoner på tap, innholdet av sorgprosessen, og hvorfor denne er nødvendig. Worden (1982) hevder at Bowlbys tilknytningsteori gir økt innsikt i menneskets tendens til å utvikle sterke emosjonelle bånd til andre, og at det gir oss en måte å forstå de kraftige emosjonelle reaksjonene som opptrer når disse båndene blir brutt.

Bowlby (1980 og 1982) mener at menneskers og dyrs disposisjon til å knytte seg til andre er et uavhengig atferdssystem, primært biologisk, med det formål å sikre overlevelse. Menneskets tilkynningsrelasjoner formes tidlig i livet. De første tilkynningsrelasjoner vil være signifikante resten av livet, og særlig vil kvaliteten av den første tilknytning, vanligvis mor, være prototypen for seinere tilkynningsrelasjoner. Hvis erfaringene med den første tilkynningsrelasjonen har kvalitet av trygghet og basal tillit både til seg selv og andre, vil det gi en opplevelse av autonomi og kontroll. Slik kan tilkynningsrelasjoner utvikles lettere seinere i livet, og være preget av en fleksibilitet og en evne til å tåle både nærhet og avstand. I dette ligger det et iboende potensial i forhold til å makte og støtte seg til andre i en sorgprosess.

Nielsen Davidsen, M. & Leick, N. (2001) påpeker betydningen både av Bowlbys tilknytningsteori og Eriksons (1963) teori om vår psykososiale utvikling for å forstå tapsopplevelser og sorg. Det avgjørende er hvordan de to første fasene i Eriksons stadieteori blir løst hvor tillit skapes gjennom en trygg tilknytning, noe som gir grunnlag for håp. Neste fase hvor hovedoppgaven er hvordan autonomiprosessen

løses, noe som gir grunnlag for vilje. Davidsen-Nielsen & Leick (1987) mener at de erfaringer som vi gjør oss i disse to fasene er viktige for hvordan vi fremover vil kunne knytte oss til andre mennesker, og fleksibiliteten med hensyn til «optimal avstand» til andre. Vi arbeider med denne problemstillingen hele livet, og dersom vi ikke er kommet noenlunde godt gjennom disse to utviklingsstadiene, vil resultatet være et uhensiktmessig krav om nærhet, for stor distanse eller ambivalens i forhold til andre mennesker.

Ifølge Nielsen Davidsen, M. & Leick, N. (2001) vil tap som berører vår følelse av samhørighet med og tilknytning til andre mennesker berøre oss vitalt. Det er derfor forståelig at mennesker som i utgangspunktet har vanskeligheter med tilknytning, får store problemer med å gjennomleve sorgprosesser på en positiv måte. Personer som har problemer med å knytte seg til andre, og som mangler tillit til andre, har også ofte et mangelfullt utbygd sosialt nettverk, eller de har vanskelig for å benytte et eksisterende sosialt nettverk på en hensiktsmessig måte. Her er synshemmede i risikozonen dersom de ikke har de tilkynningsrelaterte erfaringene som skal til for å ta tak i situasjonen heller enn å trekke seg unna sosial kontakt. Men på hvilken måte er blinde og svaksynte i risikozonen i forhold til dette?

Kognitive, sosiale og emosjonelle konsekvenser av synstap

Kombinasjonen av tilkynningsbehovet og synshemmingen gjør at blinde og svaksynte er i risikozonen. De mangler en del av de biologiske forutsetningene som skal til for å få en god tilknytning til sine omsorgsgivere (Martinsen, 1994). De synshemmede barna er allerede i løpet av første leveår i faresonen ved at de er gjennomsnittlig stillere, gråter mindre og sover mer enn andre barn (Martinsen, 1994). De kryper senere enn andre barn (Adelson & Fraiberg, 1974), og mødrene til barna har rapportert om en mangelfull emosjonell kontakt (Fraiberg & Freedman, 1964). Annen forskning støtter dette ved funn knyttet til at mødrene rapporterer om en annerledes og redusert kontakt med barna i 1. leveår knyttet til smil (Fraiberg, 1971), gråt (Bell & Ainsworth, 1972), vokalisering (Bean, 1932) og søvn (Wolfe, 1969).

De ovennevnte forholdene vil kunne utgjøre en utviklingsrisiko i forhold til den måten hverdagens utfordringer

Sorg er en sammensatt prosess hvor de som rammes opplever fysiske, emosjonelle og kognitive endringer.

takles på i voksen alder fordi det er en fare for at de har blitt stimulert på feil måte som barn, og derved utviklet en tilbaketrukkethet som også gjør seg gjeldende i voksen alder (Tellevik et al., 2007). Dette kan føre til at de i voksen alder kommer inn i vonde sirkler og utvikler grunnleggende passivitet, lært hjelpsløshet, initiativløshet, lært avhengighet av andre og fysisk avhengighet av andre (Martinsen et al., 1993). Alle disse faktorene kan være med på å forhindre at de benytter seg av sitt sosiale nettverk for å kunne bearbeide sorg og tap på en hensiktsmessig måte. Men hva har et progredierende synstap med dette å gjøre?

Også et progredierende synstap kan utgjøre en utviklingsrisiko. Særlig for dem som er født sterkt svaksynte og har en alvorlig funksjonshemming allerede da (Berson et al., 1993). I hvor stor grad utviklingsprosessene forstyrres vil ikke bare være avhengig av på hvilke tidspunkt familien og/eller personen får pedagogisk og psykologisk rådgiving og oppfølging (Hamel, 2007), men også av andre psykologiske forhold. Et eksempel kan være selve opplevelsen av synstapet.

Opplevelsen av synstapet

Voksne pasienter som får en RP med en aggressiv progresjon kan i noen år etter at blindheten har inntruffet benekte at synet er borte fordi de ennå har et mentalt bilde fra den seende verden. Etter hvert vil minnet om den visuelle verden kunne bli mindre dominerende og identiteten som blind overta (Berger, Olley & Oswald, 1962). Også den holdningen som den som rammes har til blindhet før diagnose vil kunne ha betydning. Hollins (1989) har for eksempel funnet at de som mister synet i voksen alder og som har en negativ holdning til blindhet kan utvikle selvforakt og manglende motivasjon til å se på seg selv som blind. Det viktigste med RP og de psykologiske reaksjonene er dog selve prosessen hvor de gradvis går fra å være seende til å bli synshemmet og i verste fall blind, men hvordan arter denne prosessen seg?

Personer med RP har beskrevet sykdomsutviklingen som seigpining, blant annet ved at de har mange tapsopplevelser knyttet til at de stadig må tilpasse seg en ny synsfunksjon (Fogelberg, 1994). Et annet moment er deres usikkerhet i forhold til prognose. Ingen kan, når diagnosen settes, forutsi sykdomsforløpet. Noen blir raskt blinde, for andre tar det

lengre tid, andre blir aldri helt blinde. Felles for dem er dog at alle opplever et gradvis funksjonstap som setter arrest på viktige aktiviteter i livet.

Synsfunksjonssvikten gjør det stadig vanskeligere for dem å ferdes og delta på de arenaene som tidligere var selvsagte for dem (Mostad, 2003), og de kan få depressive perioder fordi funksjonshemningen begrenser mulighetene deres til å være med på aktiviteter, og fordi de selv ikke lenger kan velge hvilke aktiviteter de vil delta i (Hummelvold, 2000).

Synsfunksjonstapet vil ofte skje over flere år, og tvinger fram et behov for nyorientering etter hvert som de ser dårligere. Det kjennes hele tiden som om hun/han ikke blir helt rehabilitert fordi man stadig må tilpasse seg en ny svekkelse (Inde, 2003). Funksjonssvikten blir derved gradvis mere styrende og passiviserende, og den kan oppleves som et slags fengsel med god tid til ettertanke, hvor det er en fare for å utvikle tilbaketrekning og depressive tankemønstre (Fogelberg, 1994). På denne måten kan personen komme inn i negative sirkler, etter hvert bli mer isolert, mindre autonom, men samtidig bli mer avhengige av andres hjelp for å kunne leve et aktivt liv (Martinsen et al. 1994). Hva med følelseslivet?

Sterke og motstridende følelser, og følelser som oppleves som kaotiske og vanskelige å forstå kan manifestere seg (Lichtenberg, 1993). For å avhjelpe dette har Worden (1991) understreket viktigheten av at situasjonen aksepteres, og at en jobber seg gjennom følelser som sinne, skyldfølelse, angst og håpløshet, finner normaliteten i reaksjonene og realitetstester sin framtidige funksjon i forhold til tapet. Det er også viktig at de som omgir disse personene kjenner til at dette er en naturlig reaksjon og prosess hos den som rammes for å kunne takle funksjonstapet, og at det derfor blir en oppgave for dem å prøve å gi støtte både ved å godta ulike reaksjonsformer og ved å sette ord på det som skjer (Mostad, 2005; Kalb, 2007 & Sallom & Kneebode, 2007). Men hvordan arter sorgreaksjonene seg?

Sorgreaksjoner ved alvorlig synsfunksjonstap

Sorg er en sammensatt prosess hvor de som rammes opplever fysiske, emosjonelle og kognitive endringer. Barbato & Irwin (1992) ser på sorg som en tilstand hvor en har mistet

noen eller noe som har personlig verdi. Stilt ovenfor tapet, vil sterk tilknytningsatferd aktiveres i et forsøk på å gjenopprette relasjonen. De hevder at sorgen er ulik depresjonen ved at den ikke berører selvoppfatningen i samme grad. Generelt sett behøver sorgreaksjoner ikke bare å komme som følge av tap av en relasjon, men også for eksempel etter brann ved tap av et hjem, eiendeler etc.. Personer som har vært utsatt for trafikkulykker og som får ulike lesjoner som innebærer bevegelseshemming, får også sorgreaksjoner (Geller, 1985 & Lichtenberg, 1994). Slik vil sorgen ved funksjonstap være annerledes enn den som er knyttet til minner om en nær person som ikke er der lenger. Vi kan imidlertid forestille oss hva vi ikke har lengre, knyttet til de minner vi har om det vi hadde, og vi vil derfor kunne sørge over tap av framtidige opplevelser som ikke lenger er tilgjengelige.

Carroll (1961) hevder at sorgreaksjonene hos dem som blir gradvis blinde inneholder tanker om blindhet som er beslektet med døden. Livet før og etter at blindheten inntrer forventes å være så forskjellig at den tilpasning som må gjøres oppleves som uoppgåelig. Det er på en måte som om den seende personen vedkommende var før er forventet å dø, og at hun/han vil komme til å bli gjenfødt som blind. For personer med progredierende synstap vil tanker rundt dette kunne dukke opp som en del av prosessen. Slik er sorgprosessen annerledes for dem fordi de opplever stadige tap som etterfølges av en sorg over tapt funksjon, og en tristhet og usikkerhet med tanke på framtiden (Fogelberg, 1994).

Avslutning

Øyesykdommen RP innebærer at de som rammes går gjennom de samme tapsopplevelsene og sorgprosessene som personer som opplever andre typer tap. Progredierende synstap er dog forskjellig på grunn av de gradvise tapene knyttet til synsfunksjon, og at tapsopplevelsene aktiveres hver gang synet blir merkbart dårligere. Sorgen over tap av funksjon er på denne måten annerledes enn andre tap fordi den som rammes stadig må tilpasse seg et nytt funksjonsnivå. Dette gjør at rehabiliteringsprosessen ofte ikke kommer skikkelig i gang før hun/han er helt blind. Dette, sammen med en usikker prognose, gjør tilværelsen usikker og uforutsigbar og kan på mange måter kalles en seigpiningsprosess.

Som vi har sett kan tilknytningshistorikk være viktig for hvordan man takler sorgprosessen. Blinde og svaksynte er i faresonen for å få tilknytningsforstyrrelser fordi de kan bli møtt kommunikativt forskjellig fra andre allerede fra de blir født. Men også andre som i utgangspunktet har en usikker tilknytningshistorie vil være i risikosonen i forhold til å møte tapsopplevelsene på en adekvat måte.

For Arne har dette vært en tung prosess, men for han har det alltid vært viktig å ha en fot i det blinde- og en i det seende miljøet. Dette har økt hans aksjonsradius i forhold til hans sosiale behov. Ved dette valget har han sluppet å bli kategorisert som blind, noe som har vært viktig for han. Ulempen ved dette valget har vært at han måtte ha tatt det som har kommet av holdninger hos mennesker som ikke vet hva det vil si å være synshemmet. Dersom han hadde hatt kun en blind identitet, hadde han i større grad hatt folk rundt seg som kunne forstå hvordan han har det. Han er likevel fornøyd med valget sitt, også fordi det har ført til at han har fått et bredere innsikt i hvordan ikke-funksjonshemmede har det. Han er på mange måter atypisk sammenlignet med andre i hans generasjon som ofte tidlig måtte reise til barnehjem og spesialskole, og som ved dette ofte har en større tilknytning til blindemiljøet enn til sine familier.

Det er gjort lite forskning på sorgreaksjoner ved alvorlige synsfunksjonstap, men en finner paralleller til andre progredierende sykdommer. Et eksempel kan være Multiple Sklerose hvor det finnes mer litteratur (for eksempel Kalb, 2007; Sallom & Kneebode, 2007).

RP har variabel utvikling og en usikker prognose, noe som gjør prosessen usikker og uforutsigbar. Forståelse av og innsikt i hvilke sorgreaksjoner og tapsopplevelser som gjør seg gjeldene ved denne typen sykdom er viktig, og bør derfor være et sentralt tema i psykoterapi.

Framtidig klinisk forskning knyttet til disse problemstillingene vil kunne føre til at disse pasientene får et bedre tilbud fra det psykiske helsevernet enn de har i dag. Økt innsikt i hvordan det oppleves å ha et sansetap, og en erkjennelse av at tapsopplevelser og sorgreaksjoner er en naturlig del av sykdomsbildet hos disse pasientene kan være en god start.

Synsfunksjonssvikten gjør det stadig vanskeligere for dem å ferdes og delta på de arenaene som tidligere var selvsagte for dem.

REFERANSER

- ADELSON, E. & S. FRAIBERG** (1974). Gross motor development in infants blind from birth. *Children Development*, 45, 114–126.
- BARBATO, A., & IRWIN, H. J.** (1992). Major therapeutic systems and the bereaved client. *Australian Psychologist*, 27, 22–27.
- BARKER-COLLO, S. CARTWRIGHT, & C., READ, J.** (2006). Into the unknown: The Experiences of Individuals Living with Multiple Sclerosis. *Journal of Neuroscience Nursing*; 38, 6–12, Proquest Medical Library.
- BEAL, C. B, K. STUIFENBERG & A. BROWN** (2007). Depression in Multiple Sclerosis: A Longitudinal Analysis. *Archives of Psychiatric Nursing*, 21, 181–191.
- BEAN, C. H.** (1932). An usual opportunity to investigate the psychology of language. *Journal of Genetic Psychology*, 40, 181–202.
- BEK, T. & N. EHLERS** (2004). Retina. Nethinden. I: Høvding, G. (ed.) Oftalmologi. *Lærebok og Atlas*. John Grieg as, Bergen, s. 219–246.
- BELL, S. M. & M. D. S. AINSWORTH** (1972). Infant crying and maternal responsiveness. *Child development*, 43, 1171–1190.
- BERGER, R J., P. OLLEY & I. OSWALD** (1962). The EEG, eye-movements and dreams of the blind. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 14, 183–186.
- BERSON, E. L., B. ROSNER, M. A. SANDBERG, K. C. HAYES, B. W. NICHOLSON, C. WEGEL-DIFRANCO & W. WILLETT** (1993). Vitamin A supplementation for retinitis pigmentosa. *Arch Ophthalmol*, 111, 1456–1466.
- BOWLBY, J.** (1980). Attachment and loss, Volume III. *Loss, sadness and depression*. New York: Basic books.
- BOWLBY, J.** (1982). Attachment and loss: retrospect and prospect. *American Journal of Orthopsychiatry*, 52, 664–678.
- CARROL, T. J.** (1961). Blindness: What it is, what it does, and how to live with it. Boston: Little, Brown.
- DYREGROV, A. & M. RAUNDAL** (1996). Sorg hos barn. Del 1 kort og langtidsreaksjoner. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 33, 510–520.
- EPERESI, F., C. W. FOWLER & B. J. EVANS** (2002). Do tinted lenses or filters improve visual performance in low vision? A review of the literature. *Ophthalmic Physiol Opt*, 22: 68–77.
- ERIKSON, E. H.** (1963). *Childhood and Society* (2. ed.) New York: Norton
- FOGELBERG, T.** (1994). Blind styre – en snublares berättelse. Stockholm: Nordsteds Förlag AB.
- FOSSE, P., Ø. FORSBAK & G. HOFF** (2003). Syns- og lyslaboratoriet ved Tambartun kompetansesenter. Nye muligheter og utfordringer knyttet til funksjonelle synsmålinger av synshemmede. *RP-Nytt*, 1, 10–16.
- FRAIBERG, S. & D. A. FREEDMAN** (1964). Studies in the ego development of the congenitally blind child. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 19, 113–169.
- FRAIBERG, S.** (1971). Smiling and stranger reaction in blind infants. I: Hellmuth, J. (ed.) *The exceptional Infant*, 2, New York, Brunner/Mazel Inc.; 110–127.
- GELLER, J. L.** (1988). The Long Term Outcome of Unresolved Grief: An Example. *Psychiatric Quarterly*, 57, no. 2, 142–146. Ed: Springer, Germany.
- HAMEL, CH.** (2006). Retinitis Pigmentosa. *Orphanet Journal of Rare Diseases*. 1:40, 1–12.
- HOFF, G.** (1999). En betraktning om mestring fra mitt synsfelt. *Synspunkt*, 1, 4–13.
- HOLLINS, M.** (1989). Understanding blindness. An integrative approach. Ed.: Lawrence.
- HUMMELVOLL, G.** (2000). Barn og unge med progredierende synsvansker, *Spesialpedagogikk*, 6, 22–27.
- INDE, K.** (2003). Se dåligt Må bra. Karlstad: Indenova.
- KALB, R.** (2007). The emotional and psychological impact of multiple sclerosis relapses. *Journal of the Neurological Sciences*. 25, 29–33.
- LICHTENBERG, P. A.** (1993). Grief and disability: a case example. *Clinical Gerontologist*, vol 13, no 4, 57–59. Ed. Haworth Press, US.
- MARTINSEN, H., B. ELMERSKOG, M. STORLILØKKEN & J. M. TELLEVIK** (1993). Førighetsopplæring. Mobility i en funksjonell sammenheng. Tambartun kompetansesenter, Statlig spesialpedagogisk senter for synshemmede. Ed. Tapir forlag.
- MARTINSEN, H.** (1994). Development of passivity and occurrence of stereotyped activities in congenitally blind children. Tambartun national resource centre for special education of the visually impaired/University of Oslo.
- MOORE, A.** (1990). Inherited Retinal Dystrophies. In (Taylor, ed), *Pediatric Ophthalmology*, Blackwell Scientific Publications Inc, Oxford, s. 376–406.
- MOSTAD, A.** (2003). Retinitis Pigmentosa i et psykologisk perspektiv. *Spesialpedagogikk*, 10, 44–49.
- MOSTAD, A.** (2003). Nevronal Ceroid Lipofuscinose. En psykologisk tilnærming til forståelse og behandling. *Spesialpedagogikk*, 6, 51–63.
- MOSTAD, A.** (2005). CVI - den diffuse synshemmingen. *Spesialpedagogikk*, 10, 42–44.
- NIELSEN DAVIDSEN, M. OG N. LEICK** (2001). Den nødvendige smerte. København: Nordisk Forlag.
- REINFJELL, T., T. H. DISET & A. VIKAN** (2007). Barn og kreft: Barns tilpasning til og forståelse av alvorlig sykdom. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 44, 724–734.
- ROHRSCHEIDER, K., U. SPANDAU, S. WECHSLE & A. BLANKENAGEL** (2000). Einsatz eier neuen Nachtsichtbrille. *Klin Monatsbl Augenheilkd*, 217, 88–93.
- SOLLØM, AC. OG II. KNEEBONE** (2007). Treatment of depression in people who have multiple sclerosis. *Multiple Sclerosis*. 13, 632–635. Telander, Beus & Small (2005). web; <http://www.emedicine.com/oph/topic704.htm>
- TELLEVIK, J. M.** (2007). Kognitive, sosiale og emosjonelle konsekvenser av synstap. I pedagogiske og psykologiske perspektiver på opplæring av synshemmede. Ed. Fosse, P. og Klingenberg, O.G. Tambartun kompetansesenter (2008).
- VAN DONGEN-MELMAN, J. E. W. M., J. F. A. PRUYN, G. E. VAN ZANEN & J. A. R. SANDERS-WOUDSTRA** (1986). Coping with childhood cancer: A conceptual view. *Journal of Psychosocial Oncology*, 4, 147–161.
- WOLFF, P. H.** (1969) The natural history of crying and other vocalization in early infancy. I: Foss, B.M. *Determinants of Infant Behavior*. IV. Methuen.
- WORDEN, J. W.** (1982). Training for grief counseling. I: J. W. Worden (Ed.), *Grief Counseling*.
- WORDEN, J. W.** (1991). *Grief counselling and grief therapy* (2nd ed.). London: Routledge.

Tett oppfølging gir null frafall

Elever som faller ut av videregående opplæring er ett av de alvorligste problemer i norsk skole i dag. Ved enkelte utdanningsprogram i videregående skole er det over 50 % av elevene som forsvinner. Verst er problemet for innvandrergrutter med foreldre uten utdanning og med dårlige norskkunnskaper.

TEKST OG FOTO: PETTER OPPERUD



Konsentrasjon: Kontaktlærer Mona Seltveit, faglærer Jan Haugen og elev Vegard Magnus.

Det regjeringsoppnevnte Karlsen-utvalget som leverte sin innstilling midt i november, kom med flere forslag til tiltak for å motvirke frafallet. Ved Vest-Telemark videregående skole er en del av disse metodene forlengst tatt i bruk med svært gode resultater.

Grundig forberedelse

Lars Torstein Momrak er avdelingsleder for yrkesfagopplæringen ved skolen. Han forteller at skolen starter arbeidet med en elev med å innhente opplysninger om ham fra grunnskolen. Dette er ett av tiltakene som foreslås av Karlsen-utvalget. Ut fra disse opplysningene danner skolen seg et bilde av om det kan være behov for spesielle tiltak.

Så innkalles alle elevene med foreldre til intervju i løpet av våren. Her presenterer skolen sine tilbud til eleven. Eleven og foreldrene kommer med sine tanker om tida i videregående skole. Blant annet får en del elever på Teknikk og Industriell Produksjon (TIP) tilbud om å gå i en mindre gruppe enn vanlig, opp mot 9 elever. Det er også 1–2 elever som er sterke både faglig og sosialt som får tilbud om å gå i denne gruppa.

Dette utdanningsprogrammet

Manualer eller andre typer bruksanvisninger på engelsk brukes flittig.

har høy prestisje i lokalsamfunnet Dalen, der skolen ligger. Dalen har mye industri, og de som jobber her er blant de med høyest inntekt i bygda. Momrak mener det har stor betydning at utdanningen har prestisje.

I klasserommet er det alltid minst to voksne. Skolen gjør mye bruk av assistenter. Dette er folk med full fagutdanning og lang erfaring fra arbeidslivet, f.eks. som bedriftsleder.

Elevene i den lille gruppa, også de terroristerke, gir svært gode tilbakemeldinger på dette tilbudet. Det er ro i klassen, og det er lett å få kontakt med læreren. Elevene legger også vekt på at de blir godt kjent seg i mellom.

Struktur, renhold og yrkesretting

– Vi stiller store krav til lærerne ved skolen om struktur og ryddighet, forteller Momrak. Elevene skal kunne føle seg trygge på hvordan en lærer vil oppføre seg og på hva slags reaksjoner som kan komme i forskjellige situasjoner.

– Renholderne og vaktmester er en del av personalet og er med på alle samlinger, forteller Momrak videre.

Og det er virkelig rent på skolen. Selv i bilverkstedssalen er gulvet hvitt og blankt, som i resten av skolelo-

kalene. Og i fellesarealene er det lyst, luftig og høyt under taket. Skolen er bygd på ett plan rundt tre atrier med grøntplanter og sitteplasser.

Skolen bruker læringsplattformen Fronter, og lærere i fellesfagene benytter i stor grad elevens arbeidsrapporter fra programfagene til opplæring i fellesfagene.

Matematikken kan foregå ute i verkstedet og engelskoppgaven kan være å skrive en del av rapporten på engelsk. Dette er for øvrig en av de oppgavene såkalt teorisvake elever har størst problemer med.

På TIP er den engelske varianten av Autofil, Top Gear, et fast innslag i timene. Manualer eller andre typer bruksanvisninger på engelsk brukes også flittig. Slik yrkesretting er et annet av forslagene fra Karlsen-utvalget.

Ressurser og gode resultater

Skolen oppnår gode resultater i kampen mot frafall. Hittil i år har det faktisk vært null i frafall og dessuten to elever som har søkt seg over til TIP fra studieforberedende.

Men skolen oppnår også gode faglige resultater med sitt opplegg. I fjor var det kun ett stryk i engelsk og ett stryk i norsk da Vg2 kom opp i sen-

tralgitt eksamen. Skolen har aldri hatt stryk i matte.

– De rammene skolen får tildelt gjennom vedtak for de elevene det skulle vedkomme, bruker vi til hjelpe-lærer/hjelpetiltak. Vi passer på at vi har igjen en pott som vi bruker til kortere kurs i enkeltfag for bestemte elever etter ønske fra faglærer eller elev. Dette tar vi opp med foresatte i forbindelse med elevsamtaler som tidligere nevnt. Dette danner grunnlaget for IOP som kontaktlærer utarbeider ut fra dokumentasjon fra sakkyndige instanser, men og ut fra ønske eller behov hos elever og foresatte. Vi har minimum én spesialpedagog knytta opp til hver studieretning som veileder kontaktlærer i dette arbeidet, avslutter avdelingsleder Lars Torstein Momrak.

I klasserommet er det alltid minst to voksne.

Very Important Children

Artikkelen er skrevet på bakgrunn av intervju foretatt vår og høst 2007 med ti innsatte under 35 år som har sittet inne åtte ganger eller mer. Flere har sittet inne tolv ganger eller mer. I artikkelen ønsker forfatteren å se nærmere på hvordan informantene opplevde møte med skolepsykologisk kontor, politi og barnevern som barn. Det mest påfallende er at det ikke fantes noe møte mellom informantene og de fagpersonene de var i kontakt med. Informantene forteller at de voksne ikke likte dem, og begrunner dette med at de som barn var vanskelige å ha med å gjøre.



Marie-Lisbet Amundsen er førsteamanuensis ved Høgskolen i Telemark. Kontor ved Høgskolen i Vestfold.

Det er lite forskning rettet spesielt mot gjengangerne som gruppe, men det er likevel ikke overraskende at disse utgjør en mer marginalisert gruppe enn innsatte forøvrig.

I en tidligere artikkel har jeg presentert en kvantitativ studie fra 2005 blant innsatte i fire norske fengsler som hadde sittet inne fire ganger eller mer. Denne viste blant annet at fire av ti av gjengangere har diagnosen AD/HD, og ni av ti har et problematisk forhold til rusmidler. Halvparten har vært i kontakt med barnevernet som barn, åtte av ti har vært i kontakt med politiet som barn og hele ni av ti har vært i kontakt med barnevern, psykiatri, pedagogisk-psykologisk tjeneste eller politi som barn (Amundsen, 2007).

Når ni av ti gjengangere i norske fengsler har vært i kontakt med hjelpeapparatet som barn, er det interessant å vite mer om hvordan de selv opplevde dette møtet. Vår og høst 2007 fikk jeg mulighet til å snakke med ti innsatte under 35 år som har sittet inne åtte ganger eller mer, og flere har sittet inne tolv ganger eller mer. Ingen har sittet inne mer enn et år av gangen, og samtlige soner for rus og vinningsforbrytelser.

Alle hadde vært i kontakt med hjelpeapparatet som barn, og de sa de var villig til å prate med meg om hvordan de opplevde dette møtet. Jeg er svært takknemlig for at de tok seg

tid til disse samtalene, og for at de var villig til å sette ord på følelser og tanker, også når disse var såre og vanskelige.

Målgruppe

Da det vil være lettere for yngre mennesker å huske egen barndom, har jeg valgt gjengangere under 35 år som målgruppe. Gjengangerne blir i denne undersøkelsen definert som de som har sittet inne åtte ganger eller mer, mens flere har sittet inne tolv ganger eller mer. Halvparten av informantene har AD/HD. Tre fikk diagnostisert MBD (minimal brain dysfunction) før de var fylt ti år, mens de andre to har fått AD/HD diagnosen i voksen alder.

Intervjuene ble foretatt vår og høst 2007. Det ble forutsatt frivillig samtykke, og informantene fikk beskjed om at de når som helst kunne trekke seg uten å måtte begrunne dette. Ingen opplysninger som framkommer i intervjuene kan spores tilbake til kilden.

Kognitive vansker og tilpasningsvansker

Når det gjelder atferdsvansker, har teoriene de siste tiår vekslet mellom å vektlegge individforklaringer og miljøforklaringer. I dag inkluderer forklaringsmodellene både individuelle og kontekstuelle faktorer. Ogden (1998) hevder at atferdsproblemer dreier seg om i hvilken grad barns atferd bryter med gjeldende regler, normer og forventninger i oppvekstmiljø og samfunn, og i hvilken grad atferden avviker fra aldersadekvat oppførsel på en slik måte at den klart for-

styrer eller hemmer positiv sosial samhandling mellom barn og voksne. Denne definisjonen fokuserer på samspillet mellom individet og dets omgivelser, og fremhever således betydningen av de kontekstuelle og læringsmessige betingelsene for hvordan barn og unge oppfører seg.

Samtlige av informantene viser til at de hadde problemer med atferd og temperament allerede i førskolealder, og flere forteller i denne forbindelsen om aggressive handlinger som er relatert til episoder før fylte seks år. Det er grunn til å stille spørsmål ved om de selv husker disse episodene, eller om dette er blitt fortalt dem i ettertid. Hvis de selv husker konsekvensene av de aktuelle handlingene, er det grunn til å tro at det har gjort inntrykk på dem. En forteller følgende:

Jeg ble kalt sinnataggen. Hadde et forferdelig temperament, og var aldri i ro. Når jeg tente, mistet jeg kontroll. Jeg så rødt, og slo og sparket vilt.

Flere forteller om hvordan atferdsvansker og temperament førte til at de ble utvist fra fritidsaktiviteter som fotball, speider og idrettsforeninger. Noen har vært kastet ut fra fem, seks forskjellige aktiviteter. En forteller om da laget hans tapte :

Da jeg hørte folk klappe for det andre laget, fløy jeg på en gutt og slo og sparket. Var så sint at jeg ikke visste hva jeg gjorde. Så ble jeg utvist. Etter dette har jeg ikke spilt fotball.

Informantene viser også til kognitive vansker som førte til at de følte seg på utsiden av samfunnet. De mestret ikke det som ble forventet av barn på tilsvarende alderstrinn. Flere forteller at de ikke kunne klokka, eller at de ikke mestret det å knytte skolissen før de kom opp i ungdomsskolealder. En forteller følgende:

Det var pinlig etter gymmen å måtte spørre andre om hjelp til å knytte skolissen. Prøvde med strikk, men da lo de av meg. Husker jeg fikk sko med borrelås, og det var redningen. Prøvde å øve hjemme, men det var jo så mye annet jeg ikke klarte også. Så det ble mye å trene på, og jeg ga fort opp.

Noen forteller at de tisset i sengen om natten fram til de var elleve eller tolv år gamle, og en forteller:

Jeg kunne ikke ligge over hos andre, eller være med på overnattingsturer. Det var flaut å ligge med bleie om natten. Mutteren sa ikke noe, men jeg visste jo at hun syntes det var vanskelig. Hver morgen gikk sengetøyet rett i vaskemaskin. Det var flaut når mine brødre så det.

Noen av informantene forteller at de i 12–13 års alder hoppet ut av vinduet om natten og dro til byen. De fikk ikke sove, og var spenningssøkende. På denne måten kom de i kontakt med rusmiljø, og fikk status ved å gjøre innbrudd. Fordi de var under kriminell lavalder, fikk de høre at risikoen ikke var så høy. De fikk alkohol, hasj og amfetamin av eldre i miljøet, både som betaling for «brekk», og som «vennetjenester». Her opplevde de tilhørighet, fikk venner, beskyttelse og respekt. En av informantene sier følgende:

Ingen ville være sammen med meg. Alle guttene ble invitert i bursdager, men ikke jeg. Når jeg traff voksne i byen om natten, trodde jeg de likte meg. Skjønnte etter hvert at de brukte meg, men da var det for sent.

Møte med barnevernet

Clausen og Kristofersen (2008) konkluderer med at barn som har vært i tiltak under barnevernet er en selektert gruppe som har et mye dårligere utgangspunkt enn resten av befolkningen, og bare ti prosent karakteriseres som vellykkede blant de som har vært på barnehjem eller institusjoner under barnevernets omsorg.

Alle informantene har vært i kontakt med barnevernet som barn, enten i form av omsorgsovertakelse eller bekymringsmeldinger. De som ble informert om at det var sendt bekymringsmeldinger, opplevde at ingenting skjedde. En forteller følgende:

Da jeg hørte at skolen hadde sendt en bekymringsmelding, sa helsesøster at noen fra barnevernet ville komme og prate med meg om hvordan jeg hadde det. Jeg så fram til at en voksen ville snakke med meg om hvordan jeg hadde det, men hørte aldri noe.

De som vokste opp på institusjon under barnevernets omsorg, beskriver dette svært negativt. Spesielt opplevelsen av å bli flyttet fra institusjon til institusjon, beskrives som utrygg og frustrerende.

Flere forteller om hvordan atferdsvansker og temperament førte til at de ble utvist fra fritidsaktiviteter som fotball, speider og idrettsforeninger.

Det var åpen tilgang til hasj og amfetamin i institusjonene. En forteller følgende:

Når de voksne ikke visste hva de skulle gjøre med meg, sa de at jeg ikke kunne bo der lenger. Noen ganger ble jeg så sint at jeg gikk løs på mennesker og inventar. Ingen stoppet meg. Det var fri tilgang på hasj og amfetamin. De voksne mente nok det ikke var håp for oss likevel. Da jeg skjønnte de hadde gitt oss opp, fikk jeg angst.

Samtlige beskriver manglende engasjement fra de voksens side, og en forteller følgende:

På institusjonen der jeg bodde sist gikk de ikke på foreldremøter på skolen. De sa jeg ville ende på sosialen uansett. Fikk ikke være med på skoleturer heller, fordi jeg bare stelte til bråk. Ingen ville ha meg med heller.

Også de som husker hjemmebesøk før omsorgsovertagelse, opplevde at sosialkurator var lite opptatt av hvordan de hadde det. En beskriver disse møtene på følgende måte:

Det kom stadig nye. Skulle liksom snakke med meg. Spurte stort sett bare om hvordan det gikk på skolen. Når jeg svarte at det gikk til helvete, sa de ikke så mye mer. Drakk kaffe og gikk.

En som vokste opp i fosterhjem, har et godt forhold til fosterforeldre, men forteller om traumatiske hendelser fra de første seks leveår med fysiske overgrep før omsorgsovertagelsen. Han har heller ingen gode minner fra de gangene barnevernet besøkte ham i fosterhjemmet. Om dette sier han følgende:

Fikk beskjed om å ta meg sammen når de kom på besøk fra barnevernet. Prøvde å stikke av fra besøkene flere ganger. En gang jeg hadde venner på rommet, kom en fra barnevernet på besøk, og hun fortalte mine venner at hun kom fra barnevernet. Jeg var så sint etterpå at jeg knuste en rute.

Han flyttet ut av fosterhjemmet da han var 18 år, men gir uttrykk for at dette var for tidlig. Sier det er viktig at unge blir fulgt opp lenger. Dette støttes av Coutney (2007) som viser til at prognosen bedres dersom unge under barnevernets omsorg blir fulgt opp etter fylte 18 år.

Andre feirer 18 års dagen, og er glad de er voksne. Jeg følte meg usikker, for jeg visste at nå måtte jeg stå på egne bein. Det klarte jeg jo ikke.

På spørsmål om hva de kunne ønske annerledes, svarer de som vokste opp i institusjon at barnvernsinstitusjoner bør ha voksne som bryr seg. Flere viser også til at man må åpne for muligheten til å ta urinprøver, og holde barn og unge tilbake dersom de prøver å rømme. En av informantene sier:

Jeg tror det hadde føltes tryggere dersom jeg visste at de voksne kunne holde meg tilbake. Alle visste jo at ingen kunne gjøre noe hvis vi gikk. De hadde ikke noe å true med, og kunne ikke holde oss med makt.

At ingen av de som vokste opp i institusjon har hatt kontakt med noen voksne fra disse institusjonene eller barnevernet etter at de flyttet ut som 18 åringer, er alvorlig. Informantene forteller at de voksne ikke likte dem, og begrunner dette med at de var så vanskelige at de voksne ikke kontrollerte dem.

Møte med skolepsykologisk kontor

Informantene viser til kognitive vansker når de beskriver seg selv. Noen husker at det ble tatt evnetester, men ingen opplevde at de fikk tilpasset undervisning etter dette. Også de som ikke ble utredet, forteller om lese- og skrivevansker og problemer med klokke- og tallbehandling. Ingen liker å lese, men noen leser tegneserier av og til. Ellers liker de å se film og å høre musikk.

Alle har såre opplevelser i forhold til møte med skolen. Informantene beskriver opplevelse av avmakt, nederlag, frustrasjon og manglende mestningsopplevelser. Det er alvorlig at gode mestningsopplevelser er totalt fraværende. Spesielt er dette til ettertanke når Sørlie (1998) viser til at elevenes mestring og tilkortkomming i skolen er nært knyttet til hvordan lærerne underviser. Hun hevder at en skole som ikke makter å møte og engasjere elevene, blir en rekrutteringsarena for atferdsvansker.

Som nevnt husker noen at det ble tatt evnetester hos en skolepsykolog, men ingen opplevde å få tilpasset undervisning etter dette:

Det var jævlige å bli testet, skulle svare på en masse dumme





spørsmål. Når jeg ikke klarte en oppgave, smilte han (psykologen) og sa at det ikke gjorde noe. På skolen var det ingen forskjell. Klarte jo ikke noe likevel.

Også de som ikke ble utredet, forteller om lese- og skrivevansker og problemer med klokke- og tallbehandling. Flere har fått spesialundervisning, men ingen er positive til dette:

Etter å ha fått spesialundervisning i fem år, sa jeg at jeg ikke gadd mer. For å skjule hvor dum jeg var, ble jeg bråkmaker. Jo mer trøbbel, desto mindre likt ble jeg. Ingen ville være sammen med meg, og ingen av lærerne likte meg. Skolepsykologen sa jeg måtte skjerpe meg, men det var umulig.

Informantene forteller om hvordan de kom til kort i forhold til sosiale forventninger. Også her beskriver de nederlagsfølelse og opplevelse av avmakt. Flere gir uttrykk for usikkerhet og opplevelse av å føle seg på utsiden av skolesamfunnet:

Jeg passet ikke inn. Alle gikk lei, fordi jeg bråkte, og det ble alltid uro rundt meg. Det kriblet i meg hele tiden. Ingen ville ha meg med på gruppearbeid heller, for jeg bidro ikke med noe. Skjønner jo godt det!

Samtlige forteller at de ble mobbet på skolen. Flere forteller at de i løpet av ungdomsskolen, begynte å trene eller lære seg en eller annen form for kampsport, fordi de ville hevne seg, ta igjen, eller forsvare seg. Noen viser til at lærere og skolepsykolog visste dette uten at de gjorde noe med det:

Jeg fortalte skolepsykologen at jeg måtte trene for å forsvare meg. Lærerne visste at jeg ble mobbet, men jeg tror de syntes jeg fortjente det.

En gang ble jeg så sint på en lærer at jeg fløy på ham. Da måtte jeg snakke med skolepsykologen. Hun sa hun var bekymret for hvordan det ville gå med meg. Etter det så hun på klokka, og timen var slutt. Så henne aldri igjen.

Sammenhengen mellom mobbing og mental helse er klar. Flere studier viser at det er en signifikant assosiasjon mellom mobbing og helseplager (Nordhagen, Nielsen, Stigum mfl., 2005). Informantene beskriver også helseplager i form av hodepine, søvnløshet, rusproblemer, depresjon og angst.

Ingen av informantene opplevde at de fikk god hjelp



fra pedagogisk-psykologisk tjeneste eller skolepsykologisk kontor.

Møte med politiet

Alle var i kontakt med politi før fylte 15 år grunnet stjeling eller bruk av illegale rusmidler. Flere ble satt på glattcelle og/eller fikk bøter de ikke kunne betale.

Når det gjelder relasjon mellom rusmidler og normbrytende atferd, er det en klar sammenheng (Malone, Iacane og Mc.Gue, 2002). I litteraturen er det usikkert om bruk av illegale rusmidler starter før den normbrytende atferden, eller om det faktisk er omvendt. Informantene er heller ikke sikre på dette, men flere viser til at de ikke hadde begynt med illegale rusmidler dersom de ikke var spenningssøkende. De opplevde det første møte med politiet svært negativt. Opplevelsen beskrives som skremmende og tøff, og en forteller følgende fra han var 14 år:

To politimenn hentet meg, og slang meg inn i bilen. Da vi kom til stasjonen, ble jeg satt på glattcelle. Jeg fikk klaus; veggene kom mot meg. Var livredd da de tok meg til avhør. Ingen snakket til meg utenom avhøret. Var så redd at jeg ikke visste hva jeg sa.

Politiet tok ikke kontakt i ettertid, og ingen er kjent med at andre hjelpeinstanser ble kontaktet. Flere av informantene forteller at de som unge opplevde situasjoner der de ble lagt i bakken, satt i håndjern og på glattcelle, og en forteller følgende:

Politi tok meg med hasjij da jeg var 14 år. Jeg måtte til avhør, og fikk bot. Satt på glattcelle til muttern henta meg. De sa de måtte melde fra til barnevernet, men jeg vet ikke om de gjorde det.

Flere opplevde at politiet var ute etter å straffe dem, og noen begrunner dette med at politiet visste hvilket miljø de hadde tilknytning til, eller at noen i familien hadde sittet inne.

De visste at fatteren var kriminell, og tenkte nok jeg var av samme ulla. Jeg fikk bøter jeg ikke kunne betale, og ble dømt for ting jeg ikke hadde gjort. Var så sløv at jeg ikke brydde meg om det.

Ingen opplevde at noen tok seg tid til å snakke med dem

utenom avhørene. Politiet møtte dem med straff og sanksjoner, og flere sier de tror politiet på denne måten ønsket å skremme dem fra å begå nye lovbrudd. På spørsmål om dette var en god måte å gjøre det på, svarer flere av informantene at det hadde vært bedre om noen hadde tatt seg tid til å prate med dem om hva som kunne gjøres for å komme ut av rusmiljøet.

Hadde de snakket med meg om hvorfor dette var farlig, hadde jeg kanskje ikke hørt på dem, men i hvert fall følt at de ville meg godt. Slik det var ble jeg behandlet som kriminell allerede første gang jeg ble tatt med hasj.

Det er verdt å merke seg at ingen har noe positivt å si om sitt første møte med politiet. Statistisk Sentralbyrå viser til at i 2003 utgjorde forelegg nærmere 80 prosent av straffereaksjonene mot mindreårige (Justis- og politidepartementet, 2008:5). Dette viser at for fem år siden var det ikke mange politidistrikt som hadde endret praksis i forhold til møte med barn og unge i utprøvingsfasen.

Grønland politidistrikt har imidlertid gjort dette, og leder av gatepatruljen, Geir Nerland, sier i et intervju med undertegnede høsten 2007 at politiet må bli flinkere til å ta seg tid til å prate med de unge da sanksjoner og bøter har vist seg å ha lite effekt. Han viser til at de nå har valgt å endre strategi slik at unge, som blir tatt med illegale rusmidler, får mulighet for samtale og oppfølging. Den største utfordringen de står overfor i dag, er mangelen på tverrfaglig samarbeid med andre instanser, spesielt barnevernet, hevder han. Årsaken til dette er barnevernets taushetsplikt som får alvorlige konsekvenser, fordi ingen vet hvilke saker som blir fulgt opp når politiet sender bekymringsmeldinger.

Nerland (2007) sier at det er alvorlig at politiet først får forståelse for at ingenting er gjort når samme ungdom blir tatt for nye lovbrudd. Offentlige instanser har plikt til å melde fra om alvorlig bekymring for et barns utvikling til barnevernstjenesten. Når dette så blir gjort uten at noe skjer, er det alvorlig. Dette stemmer med det informantene forteller. Ingen har opplevd samarbeid på tvers av etatene, og flere forteller at det ble sendt bekymringsmeldinger uten at noe skjedde.

Flere sier at politiet også i dag er ute etter å ta dem. Det

vises i denne forbindelse til episoder som er spesielt relatert til tjenestemenn som patruljerer gatene.

Minst tjue ganger det siste året har politimenn kommet bort til meg på gata, og tatt meg inn på glattcelle uten at jeg har hatt noe på meg. De er tøffere når flere går sammen. Tror de ønsker å knekke meg psykisk.

Et prosjekt som har fått mye oppmerksomhet i media de siste årene er det såkalte VIC-prosjektet, Very Important Criminals, som ble startet opp 2005. Målsetningen med dette prosjektet er blant annet at politiet skal fotfølge gjengangerne med den hensikt å få straffesaker raskt gjennom systemet, med hurtig etterforskning, domfellelse og soning. Det er lett å forstå at mange føler seg trakassert når de fotfølges på denne måten.

Sosiale grupperinger knytter identitetsfellesskap opp mot det gruppen har felles, og fokus vil ofte være de felles trekkene omgivelsene legger vekt på. Informantene forteller at kontakt med rus- og kriminelle miljøer har vært en belastning, men for flere også eneste mulighet for å oppleve sosial tilhørighet og anerkjennelse. En gruppeidentitet som «meget viktig kriminell» vil være spesielt uheldig for mennesker som allerede fra før av identifiserer seg som utstøtt av samfunnet. Følgen av at disse knytter sin identitet opp mot det å tilhøre gruppen «Very Important Criminals,» kan bli svært alvorlig. VIC-prosjektet kan således virke mot sin hensikt, da opplevelsen av å bli «fotfulgt» av politiet, bidrar til å forsterke en identitet som kriminell og utstøtt.

Metodekritikk

Målsetningen med å intervju mennesker er å se hva de er opptatt av og hva de tenker eller føler (Fraenkel & Wallen, 1993). Muligheten for å vri på sannheten er alltid til stede i en intervjusituasjon, men min opplevelse var at samtlige informanter var åpne og oppriktige.

Flere spørsmål var likevel retrospektive med den hensikt å prøve å få informantene til å huske minner fra barne- og ungdomstiden. Fraenkel og Wallen (1993) hevder at retrospektive intervjuer er den type intervju som har minst reliabilitet, fordi funnernes reliabilitet avhenger av hvor godt informanten husker de aktuelle hendelsene.

Når barn og unge knytter identitet opp mot egen problematferd, blir ikke bare selvfølelsen lav, men troen på forandring vil også kunne bli liten.

Det vil alltid være en mulighet for at informantene husker møtet med fagfolk i lys av den vanskelige livssituasjonen de befant seg i, og at møtet derfor ikke var så negativt som de husker det. Van Manen (1997) hevder at fenomenologisk analyse følger prinsippet om å forsøke å forstå informantenes livsverden, og siden hensikten med undersøkelsen var å få informasjon om informantenes opplevelse av situasjonen, er dette derfor kanskje av mindre betydning.

Ved å bruke intervju som metode, håpet jeg å få innblikk i informantenes opplevelse av egen situasjon. En begrensning i denne sammenheng er språklig kompetanse. I dette ligger blant annet evne til å sette ord på opplevelser, tanker og følelser. Flere av informantene viser også til at det å snakke om følelser var uvant og vanskelig.

Drøfting av funn

Unge med diagnoser og kognitive vansker har behov for tett oppfølging også inn i voksen alder. Likevel er det i dag få som får tilbud om dette, fordi slike tilbud ofte ikke finnes i hjem-kommunen. Det er derfor lett å forstå at mange kan få problemer med å finne sin plass i samfunnet.

Mennesker som ikke blir møtt med respekt og anerkjennelse, vil lett føle seg utestengt fra det sosiale fellesskapet. En mulighet for sosial anerkjennelse, er å søke seg mot andre utstøtte grupperinger i samfunnet, noe informantene også gjorde.

Informantene viser til at de hadde atferdsvansker når de snakker om egen barndom. Det er godt dokumentert i litteraturen at biologiske og genetiske egenskaper og kognitive funksjonsevne er relatert til atferdsproblemer. Siden vanskene viser seg i relasjonen mellom barnet og omgivelsene, og det ofte er snakk om diskrepans mellom atferd og forventninger til atferd, mener jeg betegnelsen tilpasningsvansker er en bedre beskrivelse enn atferdsvansker.

Når det gjelder de miljømessige faktorene, er det mye som kan legges til rette for at man skal kunne evne å møte barn og unge med diagnoser og kognitive vansker på en bedre måte enn det som gjøres i dag. Målet må være å legge forholdene så godt til rette at den unge opplever mestring og mening i hverdagen. Barn og unge er aktivt deltagende i eget liv, og samtidig som de påvirker sine omgivelser, blir de

selv påvirket av disse. Selvpoppfatningen blir således utviklet i interaksjon med andre barn og voksne, noe som viser hvor betydningsfull en god relasjon mellom en voksen fagperson og et ungt menneske kan være. Det er derfor alvorlig at ingen kunne fortelle om noen positive relasjoner til fagfolk de var i kontakt med.

Som tidligere nevnt er det mulig at informantene husker møte med de aktuelle fagpersonene mer negativt enn det det i virkeligheten var. Likevel er det påfallende at samtlige har en negativ oppfatning når det gjelder hvordan de husker dette møtet.

Informantene påtar seg ansvar for dette ved å forklare det med at de selv var så vanskelige å ha med å gjøre at de forstår at fagfolk de var i kontakt med, ikke kunne like dem. Det er til ettertanke at fagfolk på denne måten bidrar til å forsterke barn og unges dårlige selvfølelse. I denne sammenheng er det også verdt å merke seg at Nordahl med flere (2005) viser til at voksne som har gode relasjoner til barn og unge, i mindre grad ser ut til å oppleve atferdsproblemer enn de som ikke har slike relasjoner.

Identitet blir ofte tett knyttet opp mot relasjoner vi befinner oss i, og spesielt hvordan vi opplever oss selv i relasjonen til andre. Det er grunn til å stille spørsmål ved hvorfor samspillet mellom fagpersonene og de barna de var i kontakt med var så dårlig. Svaret på dette er selvsagt sammensatt, men en av årsakene kan være at det er sammenheng mellom utfordrende adferd, og begrensede kommunikasjonsferdigheter (Tetzchner, 2003).

Det bør derfor settes inn tiltak for å sikre at fagpersoner får bedre innsikt i hvordan de skal kommunisere med barn og unge med utagerende atferd, diagnoser og kognitive vansker.

Avslutning

Når vi vet at ni av ti av gjengangerne er i kontakt med hjelpeapparatet som barn, er dette en unik mulighet til å sette inn forebyggende tiltak i tidlig alder. Barn og unge påvirkes av omgivelsene, og påvirker selv de samme omgivelsene. En forutsetning for å forstå barnet, er at man har så god oversikt som mulig over de faktorene som påvirker han eller henne i hverdagen.



Wittgenstein (1971) beskriver språket som et spill. Han hevder at det ikke går an å forstå spillet ut fra brikkene, men at brikkene inngår i spillet, og må forstås ut fra spillereglene. Ikke alle unge er like kjent med spillereglene. Siden abstrakte begreper ikke viser hen i seg selv, kan tanker og følelser være vanskelig å sette ord på. Dette var også noe flere av informantene påpekte, noe som alene gir god grunn til ydmykhet.

En relasjon mellom barn og fagpersoner oppstår i samspillet mellom disse, og i denne situasjonen vil det alltid være fagpersonen som er den sterke part. Det er derfor ene og alene fagpersonens ansvar å sørge for å sikre at det oppstår en trygg og god relasjon. Funnene indikerer at barn og unge lett selv kan påta seg ansvaret dersom det ikke oppstår noen god relasjon, noe som for den det gjelder kan få alvorlige følger med tanke på selvfølelse og identitet.

Når barn og unge knytter identitet opp mot egen problematferd, blir ikke bare selvfølelsen lav, men troen på forandring vil også kunne bli liten. I Justis- og politidepartementets handlingsplan «Sammen mot barne- og ungdomskriminalitet» (2005–2008:6) vises det til at det på ethvert tidspunkt er mulig å gjøre noe for å få den unge til å snu. Videre står det at tidlig forebygging og gode oppvekstvilkår er grunnleggende, og at forebyggingsarbeidet derfor bør rettes inn mot samspillet mellom miljø og den unge.

Dette forutsetter ikke bare at man evner å jobbe tverrfaglig, og at tiltakene som settes inn er tilpasset og helhetlige, men også at fagfolk evner å bygge opp positive relasjoner til de unge de er i kontakt med. Ved å legge vekt på trygge, gode relasjoner må målet være at alle barn i møte med hjelpeapparatet, sikres å bli møtt på en måte som gir dem forståelsen av å være Very Important Children.

LITTERATURLISTE

- AMUNDSEN, M.-L.** (2006). Innsatte og psykisk helse, *Nordisk Tidsskrift for Kriminalvidenskap*, 2, 181–192.
- AMUNDSEN, M.-L.** (2007). Gjengangerne i norske fengsler. *Spesialpedagogikk*, 1, 30–35.
- CLAUSEN, S. E. OG L. B. KRISTOFERSEN** (2008). Barnevernsklinter i Norge 1990–2005, NOVA.
- COUTNEY, M. E. ET AL.** (2007). *Midwest Evaluation of the Adult Functioning of Former Foster Youth*.
- FRAENKELL, J. R. & N. E. WALLEN** (1993). *How to design and evaluate research in education*, 2nd. Ed.
- FORD, T., R. GOODMAN & H. MELTZER** (2004). The relative importance of child, family, school and neighbourhood correlates of childhood psychiatric disorder, *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 39, 487–496.
- HAY, D. F. AND S. PAWLBY** (2003). Prosocial development in relation to children's and mother's psychological problems, *Child Development*, 74, 1295–1308.
- JUSTIS- OG POLITIDEPARTEMENTET**, *Sammen mot barne- og ungdomskriminalitet*, 2005–2008.
- MOFFIT, T. E. AND A. CASPI** (2001). Childhood predictors differentiate life-course persistent and adolescence-limited antisocial pathways among males and females, *Developmental Psychopathology*, 13, 355–375.
- NORDHAGEN, R., A. NIELSEN, H. STIGUM ET L. KOHLER** (2005). Parental reported bullying among Nordic children; A population-based study. *Child Care Health Development*, 31, 693–701.
- NORDAHL, T., M.-A. SØRLIE, T. MANGER OG A. TVEIT** (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- OGDEN, T.** (1998). Elevatferd og læringsmiljø: *Læreres erfaring med og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen*. Rapport. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- SHAW, D. S.** (2003). Advancing our understanding of intergenerational continuity in antisocial behaviour, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31, 193–199.
- SØRLIE, M.-A.** (2000). *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen; En forskningsbasert kunnskapsstatus*. Oslo: Praxis forlag.
- TREMBLEY, R. E.** (2000). The development of aggressive behaviour during childhood: What have we learned in the past century? *International Journal of Behavioural Development*, 24, 129–141.
- VAN MANEN, M.** (1990). *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. State University of New York Press; 2nd edition.
- WITTGENSTEIN, L.** (1971). *Filosofiske undersøkelser*. Oslo: Pax forlag.

Når begeret er fullt...

Jeg observerer ofte at vi får beskrivelser av at barn eksploderer for små bagateller. For omgivelsene kan de fremstå som ubegripelige og temperamentsfulle.

Jeg har en alternativ forklaring på hvorfor og hvordan små trivielle konflikter kan blåses opp til store og vanskelige saker.

AV BEATE HEIDE

Prest og filosof Karsten Isachsen sa i et foredrag jeg var på for mange år siden at grunnen til at en liten dråpe får et beger til å flomme over, er at begeret i utgangspunktet er fullt. Det var ikke den siste dråpens feil at begeret rant over. Dette la jeg meg på minnet, fordi det var så gjenkjennelig i mitt eget liv. For mange barn og ungdommer er ordtak som sier noe om livet, en vanskelig semantisk sak å forstå. Det å ta metaperspektiv kan være både slitsomt og vanskelig. Ikke vet alle hva et beger er heller.

Jeg har derfor innført flaskebegrepet for slike eksplosive barn. Jeg snakker om at de kanskje, muligens har en slags «mental» flaske inni seg der de samler på ulike negative saker: Dette kjenner ungene seg igjen i. Noen skjønner med en gang hva jeg snakker om, og er med på å utforske hva de fyller på av negative ting i flasken sin. Selv om jeg ikke er noen tegner, pleier jeg å tegne en flaske for barnet. Denne fyller vi med hendelser som barnet snakker om: Og min erfaring er at barn er åpne om det de syntes er vanskelig.

Mange vet godt at de har negative følelser, men de har ikke så mange navn på dem.

Noen barn har en sårbarhet for kritikk fra andre barn. De samler oppfattede negative kritiske bemerkninger i flasken si. Andre barn tåler dårlig at småsøsken maser. Da samler de på alle situasjoner der de virkelig leter med lys og lykte etter å få hypotesene sine bekreftet. Andre igjen er sårbare for avvising og leter etter tegn på det. Det de gjør med de såre punktene sine, er at de lagrer dem i flasken.

Denne sårbarhetsflaske har ingen ventil, så det er ikke mulig å kvitte seg med de vonde følelsene. Det blir bare vanskeligere å håndtere sårbarhetene etter hvert som de fyller flasken. I tillegg kjenner mange barn seg igjen i at de slett ikke vil ha disse negative følelsene i kroppen sin. De vil ikke vedkjenne seg dem. Derfor korker de flasken ettertrykkelig igjen slik at det vanskelige og unevnelige ikke skal tyte ut. Bortsett fra når en ny sår hendelse skal lagres i flasken: Da lettes korken, og det nye negative minnet legges til det havet av

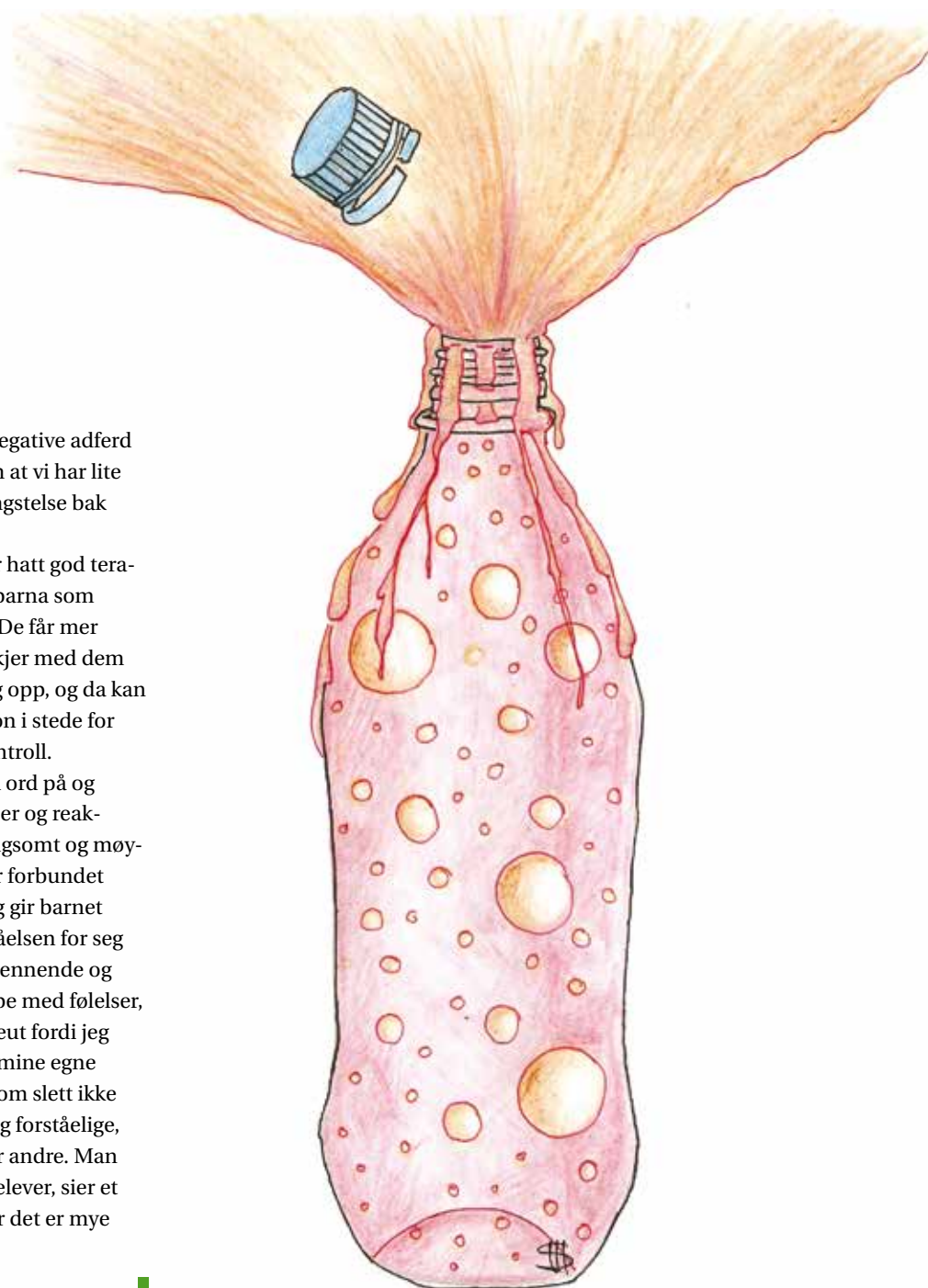
vanskelige følelser som syder og bobler i flasken. Etter hvert som det samles opp med hendelser i flasken, hva skjer? Jo det blir mindre plass til hver hendelse, og da trykkes hendelsene sammen. Da stiger trykket inni flasken.

Dette er et spørsmål jeg pleier stille barna. Svarene jeg får er utrolig spennende og fantasifulle.

De er enig med meg i at akkurat da gjelder de fysiske lovene. Da vil korken sprette ut av tuten på flasken. Og barna pleier selv å se at da kommer ikke bare den siste episoden, men alt de har lagret inni flasken. Det kommer huler til bulter, og den stakkars lille uskyldige siste dråpen får all skylden for eksplosjonen.

Ungene pleier å roe seg ned av denne forklaringen. For mange er det å tape kontroll ved å bli sint så skremmende at det skaper angst. Ikke skjønner barnet at det var noe grunn til å bli så sint for en liten bagatell heller. De kjenner ikke sine egne reaksjoner igjen, og de kan derfor bli veldig redde.

Min erfaring er at det er vanskelig å få øye på barnets redsel når det er sint.



Vi har lett for å se den negative adferd og sinneutbruddet, men at vi har lite forståelse for barnets engstelse bak dette.

Flaskemetaforen har hatt god terapeutisk virkning for de barna som kjenner seg igjen i den: De får mer kontakt med hva som skjer med dem når irritasjon bygger seg opp, og da kan man jobbe med irritasjon i stede for eksplosjon og tap av kontroll.

Det å jobbe med å få ord på og kontakt med egne følelser og reaksjoner på disse, er et langsomt og møysommelig arbeid. Det er forbundet med mye erkjennelse og gir barnet mulighet for å øke forståelsen for seg selv. Jeg tenker det er spennende og nødvendig arbeid å jobbe med følelser, også for meg som terapeut fordi jeg kommer i kontakt med mine egne holdninger og følelser som slett ikke alltid er like rasjonelle og forståelige, verken for meg selv eller andre. Man lærer så lenge man har elever, sier et gammelt ordtak. Jeg tror det er mye sant i det.



Å bli oppdaget – den eneste glede?

Programmer som «Norske talenter», «Idol», «America's Got Talent» og «Rock Rivals» i Storbritannia, skaper både publisitet og hysteri. Ungdommen på scenen har ett mål for øye, å bli såkalt oppdaget.

AV RIKKE GÜRGENS GLÆRUM

Gjennom fancy sceneshow og et stylistbearbeidet ytre vinner ungdommen frem. De blir lagt merke til på TV-skjermen og klistret opp på førstesiden i avisene. Men på tross av sitt musiske talent forblir disse unge menneskene sjelden mer enn døgnfluer. Men alle bærer de på den samme drømmen om å komme seg opp og fram – og bli der.

Fra kunstner til artist

I dag er «imagebuilding» et sentralt begrep. Hvordan du fremstår og hvordan du velger å fremstille deg selv har fått et større fokus enn det hadde for 30 år siden. Før omtalte man gjerne musikere, sangere, dansere og skuespillere for kunstnere. Nå er de blitt kjendiser i en underholdningsindustri. Og alle har de en vilje og et ønske om å fremstå «som noe» i andres og egne øyne. Man kan undre seg over hvilke strukturelle innretninger som har skapt denne endring i fokus. Det finnes selvsagt flere forklaringsmodeller på denne utviklingen. For å forstå scenekunstbransjens utvikling fra fokus på kunstnerisk innhold til et

større fokus på ytre image, kan man skissere opp tre estetikker som kan tenkes å være grunnlaget for en slik utvikling:

Estetikk – form eller innhold?

Den første estetikken kan vi observere i dagens mediebilde gjennom TV-show. Dette er en populistisk estetikk basert en overflatisk ramme. En ramme som fremmer populistiske virkemidler som et vakkert utseende, et glitrende sceneshow og en designet helhet av klær, sko, hår og sminke.

Den andre estetikk som også fremmes i dagens mediebilde er eliteestetikken, der utøveren Knut Ove Andsnes er en typisk representant. Denne estetikken er basert på innhold, høyt kunstnerisk nivå, perfektjonisme og elitisme.

Den tredje estetikken som er aktuell i denne sammenheng er den relasjonelle estetikken. Vi taler da om en estetikk som primært er basert på kommunikasjon mellom scene og sal, på magi, tilstedeværelse og evne til å gripe øyeblikket. Et typisk eksempel på

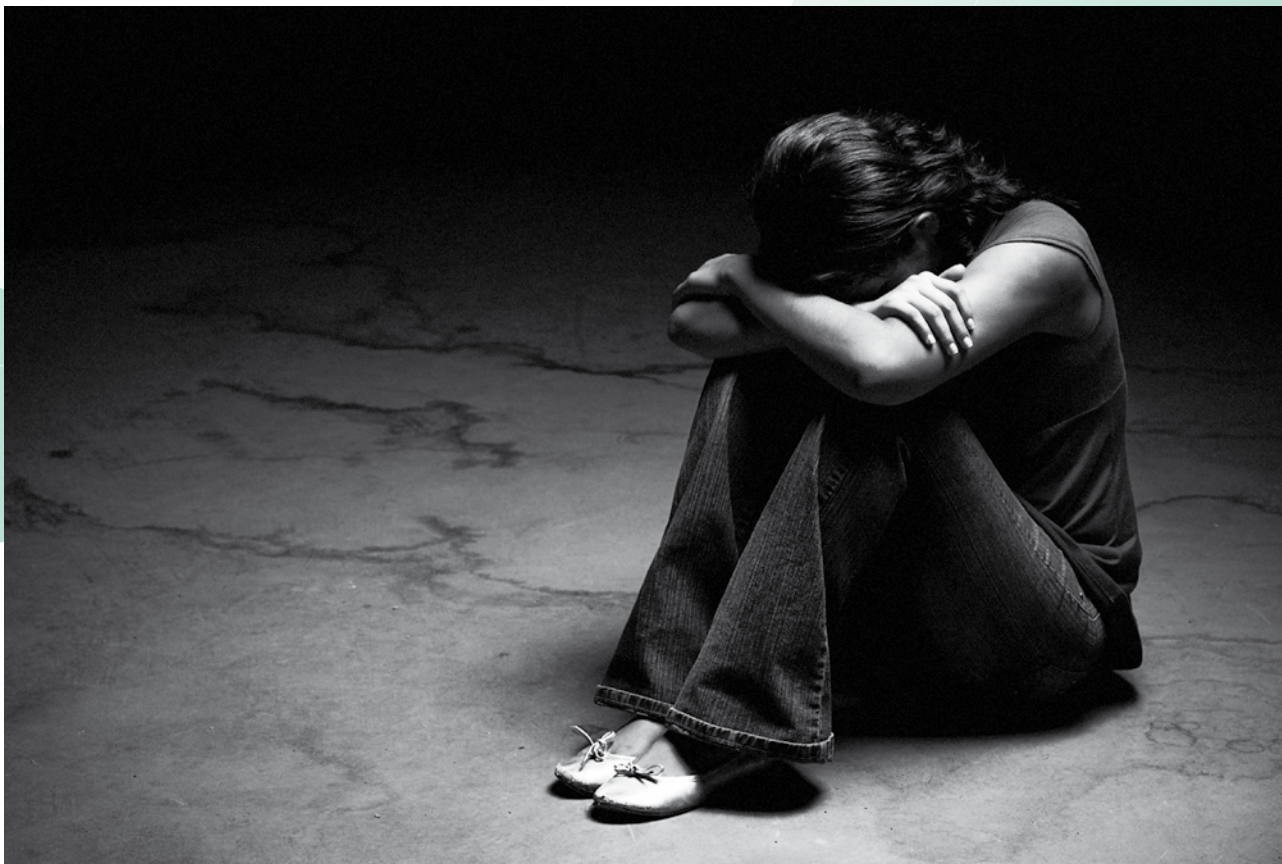
denne estetikken er festspillkunstner på Festspillene i Nord-Norge, Katrine M. Strøm.

Fremtidens estetikk

Disse tre omtalte estetikken lever i dag side om side. De påvirker både publikums opplevelse, kunstnerens marked og kunstnerens overlevelsesprosent. Den populistiske estetikken klare begrensinger i det at døgnfluer alltid dør til slutt, er jo åpenbar for de aller fleste.

Denne estetikken «spiser mennesker». Og spesielt unge mennesker uten utdanning, men med sekken full av drømmer, blir dessverre utsatt for bruk og kast mentaliteten som preger denne estetikken.

Eliteestetikken har kanskje også nådd sitt metningspunkt. Denne formen for estetikk har muligens kommet så langt i sin utvikling at publikum ikke lenger blir imponert. Enten har utøverne beveget seg opp på et så høyt nivå at publikum ikke lengre er i stand til å fatte kompleksiteten i utøvelsen, eller så har utøverne



blitt så dyktige at de blir for «glatte», uvirkelige og uinteressante for en del publikummere.

Den relasjonelle estetikken har utviklet seg fra typiske politiske teaterforestillinger og visesangere på 70-tallet, til postmoderne kunstnere i dag. Denne estetikken har funnet en form som ser ut til å nå et bredt publikum. Den er preget av at det kunstneriske uttrykk skaper en interaktiv kommunikasjon med publikum og dette skaper igjen grobunn i ekte engasjement. Den relasjonelle estetikken har klart vist sin berettigelse i dagens marked, både på scenen og i TV.

Ta utdanning i stedet – velg din egen vei

Å la ungdommen bli sugd inn i den populistiske estetikken gjennom tv-programmer som «Norske Talenter», «Idol», «America's got talent» og «Rock rivals» kan ha sin pris. Vi vet at de verdien og det menneskesynet som der rå er skadelig å la seg utsette for over tid. Unge mennesker har drømmer, og ungdom med talent og iver vil opp og fram. Men er tv-skjermen og avisene den rette veien for så mange å rette sine ærlige ambisjoner mot? Antagelig ikke. Det finnes faktisk i dag utallige høyskoler og universiteter både i

Norge, i Europa og i resten av verden som tilbyr en trygg utdanning innen alle kunsthøgskolefag og sjangre. Vi burde derfor begynne å flytte fokus fra «å bli oppdaget» til «å lære mer», slik at unge mennesker med scenetalenter ikke blir offer for en kynisk underholdningsindustri som passive brikker og heller blir aktive aktører i å bygge seg et liv, en utdanning og en fremtid.

Vikersund skole - Avdeling Blå

Et kompetansesenter for hele kommunen

Rektor Tormod Kalager ved Vikersund skole erfarer at Avdeling Blå har blitt en spydspiss for spisskompetanse som kan komme hele undervisningsmiljøet ved skolen til gode.

TEKST OG FOTO: ELI BONDLLID

«Avdeling Blå» er navnet til Vikersund skoles oase for elever med stort behov for oppfølging og spesialtilpasset undervisning. I høst kunne 12 elever flytte inn i et nybygg hvor de blir ivaretatt av et tverrfaglig team. Rektor Tormod Kalager roser Modum kommune som har satset stort på et tilbud til de mest sårbare elevene. Det var fest i oktober da ordfører Terje Bråthen klippet snora til den trivelige stasstua til 11 millioner kroner.

– Avdelingen er spesielt for dem som enten i deler av livet eller gjennom hele skolegangen trenger litt ekstra for å kunne oppleve det som vi andre tar for gitt, sa ordfører i åpningstalen.

Teacch-metoden

Avdeling Blå har 12 elever med ulike diagnoser.

– En fellesnevner for alle elevene er et stort behov for forutsigbarhet og struktur. Det hindrer uro, utrygghet og utagering, erfarer daglig leder Anne Signe Høyvoll Piros.

Avdeling Blå bruker derfor Teacch-metoden (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicap) som ble utviklet

ved University of North Carolina for autistiske barn. Hver morgen er eleven med å setter opp gjøremålene for dagen med pictogrammer og symboler på en dagtavle. Punkt for punkt går eleven gjennom planen for dagen. Symbolene fjernes etter hvert som de avtalte arbeidsoppgavene er gjort. Dette hjelper elevene til å få nødvendig struktur og oversikt over dagene sine. Anne Signe Høyvoll Piros erfarer at Teacch-metoden også er et nyttig kommunikasjonsverktøy for elever som er uten språk, når de velger symboler for å uttrykke ønsker og behov.

Rektor Tormod Kalager ser at Teacch-metoden til en viss grad på sikt kan være overførbart til resten av skolen.

– Alle barn profiterer på god struktur, sier han.

Alle elever ved Avdeling Blå har sin individuell opplæringsplan IOP, som skolen er pålagt etter opplæringsloven § 5-5 for å sikre at elever med spesialundervisning får et likeverdig og tilpasset opplæringstilbud. Den individuelle opplæringsplanen utarbeides av skolen, i tett samarbeid med foreldre og PP-tjeneste.

Et kompetansesenter

Avdeling Blå har blitt en spydspiss for spisskompetanse ved Vikersund skole.

– Team Blå består nå av spes.ped, barnevernspedagog, vernepleier, hjelpepleier, samt fagarbeidere, sier Anne Signe Høyvoll Piros. Hun understreker at det er viktig å ha ansatte med helsefaglig bakgrunn, fordi enkelte av elevene er avhengige av medisiner. Akuttsituasjoner med anfall kan oppstå i løpet av skolehverdagen. Med så mange fagpersoner rundt seg, lærer elevene dessuten å forholde seg til flere voksenpersoner. De blir derfor like godt ivaretatt når noen av de ansatte blir syke og er borte.

– Fellesnevner for alle som jobber på Avdeling Blå er et stort engasjement for jobben, konkluderer Tormod Kalager. Han drømmer om å ansette en husmor ved avdelingen. Hun kan ta imot elever fra alle klassene når de av forskjellige grunner trenger et pusserom og ting er vanskelig.

– Bedre enn å bli sendt på kontoret til rektor, sier Kalager.

Klassetilhørighet viktig

Stolt viser han og Anne Signe Høyvoll



NYBYGG: Tormod Kalager, rektor ved Vikersund skole, og Anne Signe Høyvoll Piros, daglig leder ved Avdeling Blå, foran den nye stasstua ved Vikersund skole. Foto: Eli Bondlid

Piros rundt på Avdeling Blå som både fysisk og symbolsk er uten dørstokker. Det 325 kvadratmeter store nybygget har ti rom til 12 elever. På rommene foregår alt fra treningsøkter til undervisning.

– Enkelte av elevene har konsentrasjonsproblemer og trenger ro når de skal undervises. Noen har også behov for ro og hvile i løpet av en lang skoledag, sier Anne Signe Høyvoll Piros. Flere bruker store krefter på å fungere i hverdagen og trenger derfor å hvile.

Selv om Avdeling Blå holder til i et eget skolebygg, blir klassetilørighet vektlagt.

– Alle elevene starter skoledagen sammen med klassen og kommer hit når de ikke har nytte av det ordinære tilbudet. Noen av elevene har hele skoledagen i klassen sin og er her i enkelte økter og på vanskelige dager, sier hun.

Avdeling Blå er et tilbud til alle grunnskolen i Modum kommune, men en frivillig ordning. Foreldrene kan fortsatt velge spesialpedagogisk oppfølging ved den skolen de tilhører.

Integreringsloven

Avdeling Blå er et resultat av loven om at elever, som tidligere gikk på spesialskoler, skulle integreres i sine hjemkommuner. Tormod Kalager og Anne Signe Høyvoll Piros som begge er utdannet innen spesialpedagogikk, så at disse elevene ble spredd rundt med en til to på hver sin skole. Undervisningen av elever som i liten grad hadde nytte av tilbudet i klassen, foregikk i et grupperom med en voksen. Elevene ble lett ensomme. De knyttet seg tett til kun noen få voksenpersoner og ble sårbare når disse ble syk og var borte fra jobben.

– Og vi så at personalet ikke holdt ut lenge. De ble også ensomme og manglet et faglig fellesskap. Mange ble slitne og valgte etter en tid andre jobber. Den faglige standarden var dessuten vanskelig å kontrollere, sier de.

Skolene i de enkelte kommuner løste det på sin måte. Vestfossen skole i Øvre Eiker har Avdeling Eken, og i Skien er Den røde skolen. Vikersund valgte «Avdeling Blå» da de for fem år siden startet med fire elever. I høst fikk de endelig sitt eget bygg, med plass til et bredt team med ansatte med faglig spisskompetanse. Hver torsdag er det faglige samarbeidsmøter for kvalitativt å evaluere om undervisningen er i tråd med opplæringsplanen for den enkelte elev.



Gjøgling, akrobatikk og aktiviteter

En aktivitetsbok til inspirasjon for pedagoger, lærere og foreldre for å oppnå glade og aktive barn!

AV SYLVIA VAN ZUIDEN

Bevegelse, kontakt og glede kan lett kombineres i gjøgling og akrobatikk aktiviteter. Gjøgling og akrobatikk kan foregå hvor som helst og når som helst. Det er enkelt å gå i gang med, hvis man har lært de grunnleggende teknikker. Boken «Gøgl i hverdagen – sådan!» gir mye teori og mange nyttige praktiske eksempler med illustrative bilder av glade og aktive barn.

Analyseskjema

Det spesielle med denne aktivitetsboken er at forfatterne har utviklet et aktivitetsanalyseskjema. De har utfyllt skjemaer innenfor forskjellige aktivitetsformer til inspirasjon. Først beskrives hvordan aktiviteten kan instrueres, og så, hvordan man sammen kan utvikle den. Det er i skjemaet markert med en blå prikk. De rekvisitter, man evt. skal bruke til aktiviteten, er markert med en grønn prikk. Med en rosa prikk har forfatterne markert graderingsmulighetene – hvordan man kan gjøre den aktuelle aktiviteten enklere eller mere utfordrende, så alle barn kan delta med lyst, motivasjon og bevegelsesglede. Utfordringen er å finne hvert enkelt barns nærmeste utviklingssone. Det informeres også om hva hver aktivitet kan stimulere. Det er markert med en lilla prikk.

Kopieringsoriginal

I boken finnes også et utfyllt skjema som kan kopieres. Det er nyttig for pedagoger eller lærere som dermed kan utfylle skjemaene med de aktivitetene som de og barna selv finner på. Dette gjør det lettere å sette samme et variert «program» på et passende nivå i forhold til det enkelte barns forutsetning og kompetanse, og i forhold til de rekvisitter og fysiske rammer, som er til rådighet.

Boken retter seg mot pedagoger i barnehagen, pedagoger og lærere i barneskolen, samt til foreldre. Aktivitetene er til-

passet for barn i alderen 5–9 år. Boken kan også være inspirerende i arbeidet med barn med spesielle behov. Boken anbefales varmt for alle som jobber med barn!

Om forfatterne

Anton Niemann Jensen er praktiserende gjøgler og konsulent i Videntcenter for specialpædagogik, socialpædagogik og sosialt arbeid på UC Syd. Gudrun Gjesing er ergoterapispesialist i barns helse og ansatt på Ehlershemmet i Haderslev. Hun er også freelance underviser og skribent. Hun har bl.a. skrevet bøkene: Nysgerrige børn i bevægelse og aktivitet og Kroppens muligheder og kropumulige unger, samt sammen med to kollegaer boken Den daglige dosis i skolegården – sådan!



**GUDRUN GJESING OG
ANTON NIEMANN JENSEN**

Gøgl i hverdagen - sådan!

Dalfolio, 2008

ISBN: 978-87-7281-350-9

70 sider

Spesialpedagogikk til superpris

Alle medlemmer av Utdanningsforbundet vil fra neste år få Spesialpedagogikk for kr 150.-.

I sammenheng med at medlemmer av Utdanningsforbundet fra neste år kan få enten Første steg, Bedre skole eller Yrke gratis, har abonnementsprisen på Spesialpedagogikk blitt satt kraftig ned for Forbundets medlemmer.

Spesialpedagogikk vil også neste år komme med hele 10 utgaver, og som før være konsentrert om fagstoff om opplæring av elever som trenger noe ekstra for å få godt læringsutbytte og god sosial fungering. Spesialpedagogikk henter sitt stoff fra hele utdanningsområdet, fra førskole til voksenopplæring.

Benytt deg av muligheten til å få et fylldig og nyttig supplement til et eller flere av de andre fagtidsskriftene.

Se side 54.

Sent ute med julepresanger?

Gi en kollega eller venn et årsabonnement på Spesialpedagogikk!

Ti fylldige utgivelser fra det spesialpedagogiske området.

Du kan bruke:

e-post:

redaksjonen@spesialpedagogikk.no

Vanlig post: Spesialpedagogikk, Pb

9191 Grønland, 0134 Oslo

eller telefon: 24 14 20 00,

telefaks: 24 14 21 57



Helse Nord-Trøndelag HF består av Sykehuset Namsos, Sykehuset Levanger, DPS Kolvereid og DPS Stjørdal og er organisert i ti klinikker. Helse Nord-Trøndelag har et omfattende spesialisttilbud og er innenfor enkelte sykehusfunksjoner blant de fremste i landet. Helseforetaket har 2.300 medarbeidere og foretakets forretningsadresse er 7600 Levanger. Helse Nord-Trøndelag kan tilby et røykfritt arbeidsmiljø



BARNE- OG FAMILIEKLINIKKEN
BUP Namsos

Klinisk pedagog/Spesialpedagog

100% st. vikariat 01.01.09 - 14.10.09 - ID nr. 390/08.

Arbeidsområde:

Utredning og behandling av barn/ungdom i tverrfaglig team i poliklinikk. Samarbeide med instanser 1. linja der pasienten bor.

Nærmere opplysninger om stillingen fås ved henvendelse til Richard Raaen, tlf. 74 21 54 00 eller Richard.raaen@hnt.no.

Hjemmesideadresse for Helse Nord-Trøndelag HF: www.hnt.no
Foretaket har innført elektronisk søknadsbehandling og det oppfordres å fremme søknaden via www.jobbnorge.no.

Søknadsfrist: 31. desember 2008.

Se fullstendig utlysning på
internett: www.jobbnorge.no

HELSE MIDT-NORGE

©ICERO tas

PP-rådgiver i inntil 100% stilling.

Ved Randaberg Interkommunale PPT er det ledig stilling som PP-rådgiver. Kontoret er bemannet med 7,5 årsverk, er plassert sentralt i Randaberg kommune og betjener kommunene Kvitsøy, Rennesøy og Randaberg.

Vi ønsker ny medarbeider som har hovedfag/mastergrad innen pedagogikk, spesialpedagogikk eller psykologi.

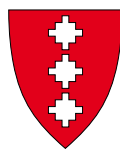
Psykologer og søkere med annen relevant utdanning kan også søke. Det er ønskelig med erfaring fra grunnskolen. Vi tilbyr et bredt fagmiljø og mulighet til å utforme tjenestetilbudet i en spennende virksomhet.

Ta kontakt med Anne Martha Vagle, daglig leder, tlf. 51414276/473 08 838, eller se www.randaberg.kommune.no.

Søknadsfrist: 09.01.2009.



Randaberg Interkommunale PPT
PEDAGOGISK PSYKOLOGISK TJENESTEKONTOR
for kommunene Kvitsøy, Rennesøy og Randaberg



PEDAGOGISK – PSYKOLOGISK TENESTE FOR ÅL OG HOL

PP-tenesta for Ål og Hol er ei interkommunal teneste. Ål og Hol ligg øvst i Hallingdal, midt mellom Oslo og Bergen. Kommunane har til saman om lag 10 000 innbyggjarar. PP-tenesta for Ål og Hol held til i Helsehuset i Ål sentrum. Det er 8 fagstillingar og merkantil stilling ved kontoret.

100 % fast logopedstilling tilknytta PPT for Ål og Hol

Målgruppe:

Elevar og barn i førskulealder
Vaksne

Oppgåver:

Utgreiing og behandling av afasi og andre språk- og kommunikasjonsvanskar og lese- og skrivevanskar.
Rettleiing til føresette og personale.

Den som vert tilsette må disponere eigen bil i tenesta.

Tilsetjing på kommunale vilkår.

Det vert krevd politiattest før tiltreding.

Aktuelle søkjarar vert innkalla til intervju.

Nærare opplysningar ved PPT-leiar Guri Dale,
tlf. 32085280, e-post: guri.dale@aal.kommune.no

Søknad med CV sender du til Ål kommune,
Personalkontoret, 3570 Ål
eller e-post: postmottak@aal.kommune.no

Søknadsfrist: 09.01.2009

Lyst til å skrive i spesialpedagogikk?

Vi har for tiden god tilgang på artikler, men tar gjerne mot kortere innlegg som bl.a. kan være:

- Erfaringer fra praksis
- Metodiske tips
- En refleksjon
- Debattinnlegg
- Kommentar til aktuelle spørsmål

Ta gjerne kontakt via e-post:
arne.ostli@spesialpedagogikk.no
eller telefon 915 83 614



Akershus
universitetssykehus



UNIVERSITETET
I OSLO

Akershus universitetssykehus HF (Ahus) er en av Norges største virksomheter med 4 600 ansatte. Sykehuset har i hht. loven fire oppgaver; pasientbehandling, forskning, undervisning og utdanning. Ahus er et av de mest pasientfokusede og driftseffektive sykehus i Norge.



Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk, Jessheim

Klinisk behandler

Les mer om stillingen på www.ahus.no

www.ahus.no

HELSE SØR-ØST

spesialpedagogikk

Materiellfrister og utgivelser 2009

Nr.	Materiellfrist	Utgivelse
1	05. jan	23. jan
2	29. jan	20. feb
3	05. mar	27. mar
4	02. apr	24. apr
5	20. mai	12. jun
6	06. aug	28. aug
7	03. sep	25. sep
8	01. okt	23. okt
9	29. okt	20. nov
10	19. nov	11. des

Rettelse

I Spesialpedagogikk nr. 9–2008 er det en feil i figur 2 på side 8.

Som det går fram av teksten, skulle overskriften i begge kolonene i figuren ha vært INKLUDERING.



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!

Tegn abonnement nå!

Kr 150,- for medlem/studentmedlem av Utdanningsforbundet for 10 nummer.

Kr 450,- for ordinært abonnement for 10 nummer.

Du kan bruke epost: redaksjonen@spesialpedagogikk.no



Spesialpedagogikks nettsider:

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

Ja takk, jeg ønsker å abonnere på
Spesialpedagogikk f.o.m. nr. _____

_____ Medlem/studentmedlem kr 150,- 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, Pb 9191 Grønland, 0134 Oslo



**Nasjonalt Kompetansesenter
for AD/HD, Tourettes Syndrom
og Narkolepsi (NK)**

Medisinsk divisjon



UTLYSNING AV PROSJEKTMIDLER FOR 2009

Nasjonalt Kompetansesenter for AD/HD, Tourettes syndrom og Narkolepsi har fått ansvar for å drive Nasjonalt kompetansenettverk for AD/HD.

I henhold til St.prp.nr. 1 2006/2007 skal ”nettverket bidra til fagutvikling, forskning, veiledning og undervisning.”

Målsettingen for Nasjonalt kompetansenettverk for AD/HD er å bidra til kunnskapsutvikling, kompetanseheving og styrking av tiltak som fremmer oppfølging av personer med AD/HD. Nettverket skal utvikle og kvalitetssikre vitenskapelig og klinisk tverrfaglig kunnskap og kompetanse på AD/HD som skal være tilgjengelig gjennom undervisning, forskningsformidling, fagutvikling og informasjonsvirksomhet. Styrking av forskningsinnsatsen på AD/HD er en av hjørnesteinene i virksomheten.

For 2009 kan det enten søkes om støtte til enkeltprosjekter innen forskning på inntil kr. **200.000,-** eller om støtte til enkeltprosjekter innen fag- og metodeutvikling på inntil kr. **50.000,-**. Formålet med prosjektet må kunne defineres inn under kompetansenettverkets overordnede målsetting.

Søknaden skal inneholde følgende opplysninger:

- Forsknings- eller fag- og metodeprosjekt
- Prosjektbeskrivelse
- Faglig kompetanse i styringen av prosjektet
- Klare mål og forventede resultater
- Gjennomførbarhet
- Tidsplan for gjennomføringen
- Budsjett og finansieringsplan

Søknad om støtte sendes Ullevål Universitetssykehus HF, NK for AD/HD, TS og Narkolepsi, Bygg 31 A, 0407 Oslo og merkes med

”Nasjonalt kompetansenettverk for AD/HD pnr 28331907”.

Søknadsfrist: 01.02.2009

Spesialpedagogikk, Postboks 9191 Grønland, 0134 Oslo

bidragsytere: **Anne Mari Undheim** har tidligere i år tatt PhD i klinisk medisin ved NTNU, Trondheim. Hun er førsteamanuensis ved Institutt for nevromedisin, ved Det medisinske fakultet, Regionsenter for barn og unges psykiske helse, NTNU. **Einar Bergland** er tidligere førsteamanuensis ved Samisk høyskole i Karasjok. Han har arbeidet mye med samisk kultur og spørsmål knyttet til utdanning. **Marie E. Seljebo** er cand. paed. og spesialist i klinisk psykologi og terapeut i nevrofysiologisk psykologi. Hun arbeider ved Bedre Læring, PPF-Oslo. **Anders Mostad** er psykologspesialist ved Tambartun kompetansesenter. Han har skrevet en rekke artikler om synsvansker, bl.a. i Spesialpedagogikk. **Marie-Lisbet Amundsen** er cand. paed. spec. og førsteamanuensis ved Høgskolen i Telemark med kontor ved Høgskolen i Vestfold. Hun bred erfaring fra det spesialpedagogiske feltet, bl.a. som pedagogisk psykologisk rådgiver. **Rikke Gürgens Gjørum** er dr. art. og førsteamanuensis og forskningsleder ved Høgskolen i Harstad. Hun har arbeidet mye med funksjonshemmede og teater, dramapedagogikk, kulturpolitikk og inkludering kontra segregering. **Beate Heide** er klinisk pedagog ved Nordlandssykehuset i Stokmarknes. Hun har bl.a. skrevet flere fagartikler, innstikk og bokmeldinger i Spesialpedagogikk. **Sylvia Zuiden** er ergoterapispesialist i barns helse. Hun har en privatpraksis i Vollen, Asker Kommune. I Spesialpedagogikk nr. 5 for i år hadde hun en artikkel om barn med koordinasjonsvansker. **Petter Oppreud** er redaktør for faglæstet YRKE som utgis av Utdanningsforbundet

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

Hvordan kan skolen møte elever med samspillvansker? Nils Kaland ved Høgskolen i Lillehammer skriver om hva skolen kan gjøre for disse sårbare elevene.

Utfordringer ved implementering av skoleomfattende endringsarbeid:

Unni Vere Midthassel og Sigrun Ertesvåg ved Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger, skriver om erfaringer fra seks skolars gjennomføring av Zero-programmet.

Er sosiale historier effektivt? Tone og Jan-Ivar Sællman fra henholdsvis PP-tjenesten for Ringsaker kommune og Habiliteringstjenesten i Hedmark - voksenseksjonen, Sykehuset Innlandet HF, gjennomgår en studie som skal vise at sosiale historier virker.

Intervju med Magne Raundalen og Jon-Håkon Schultz: Marianne Ruud har intervjuet forfatterne til boka "Kan vi snakke med barn om alt?"