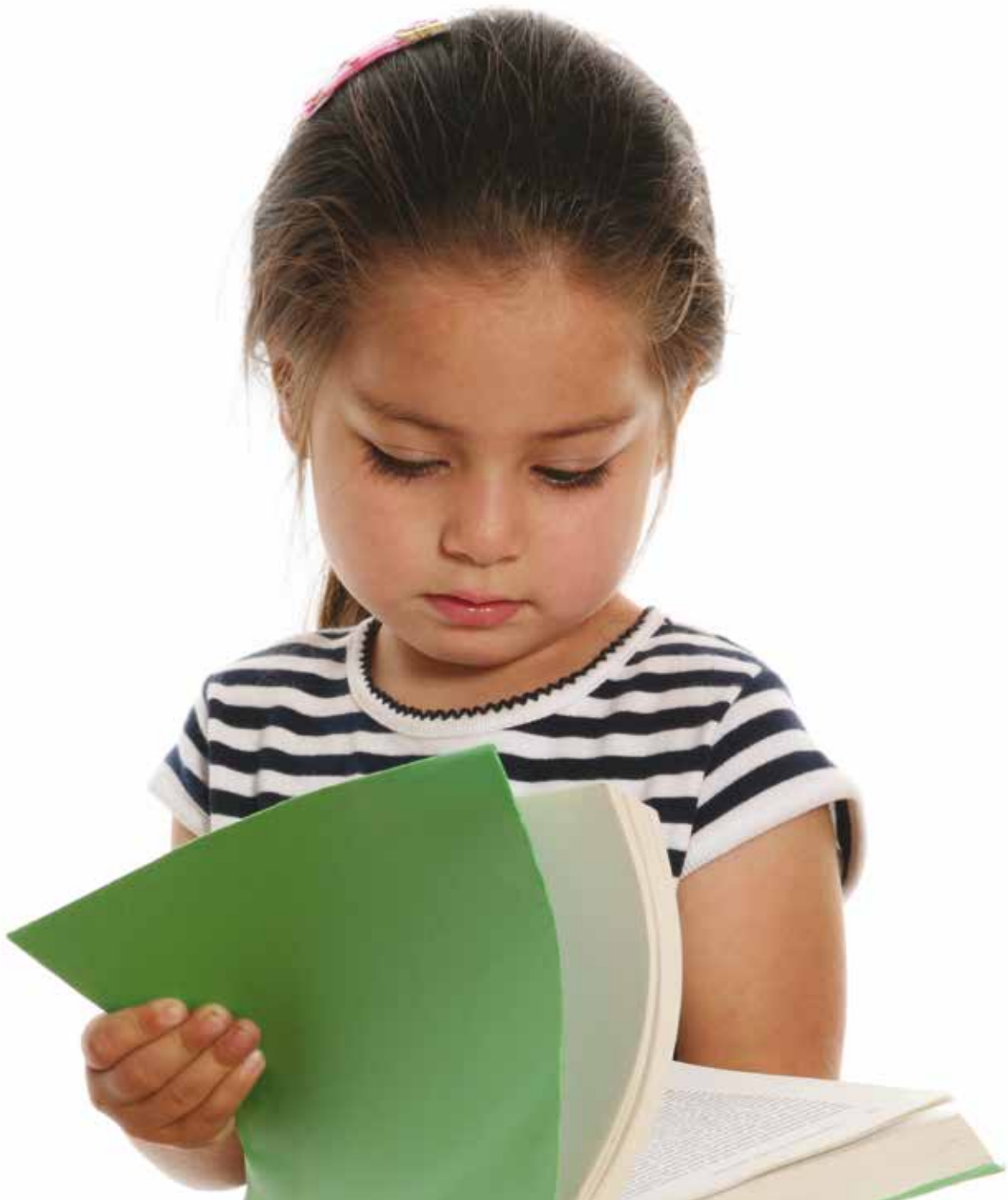


02 spesialpedagogikk

2008 årsabonnement kr 450,-

side 04 **Gode leseferdigheter** side 18 Psykologiske- og vitenskapsteoretiske retninger side 44 Hva kan barnehagen bidra med til barn som har opplevd samlivsbrudd?



Et gode eller en ulempe?



Arne Østli

Skolen debatteres som aldri før, men det er forbausende stille om spesialundervisningen. Det er underlig ettersom det er den som skal sikre tilpasset opplæring for dem som har dårlig utbytte av den ordinære undervisningen. Flere undersøkelser – også i de senere årene – har stilt spørsmål ved om spesialundervisning bidrar til

bedre læringsutbytte. På den annen side finnes det dokumentasjon på at spesialundervisning gir gode resultater.

Det stemmer godt med det inntrykket vi fikk gjennom flere år med kartlegging for å avdekke eventuelle lese- og skrivevansker hos voksne. Et av standardspørsmålene var om de hadde fått spesialundervisning i grunnskolen og evt. i videregående skole. Det ble ikke ført noen statistikk, men hovedinntrykket var veldig klart. Noen av dem som hadde fått spesialundervisning, kunne fortelle at det hadde de nok fått, men de hadde ikke lært noe av det, og flere ga uttrykk for at de hadde opplevd det å komme i egen gruppe som nedverdiggende. Det ble en understreking av at de var dumme. På den annen side var det omtrent like mange som sa noe i retning av at det var den som reddet meg. Et typisk utsagn kunne være: «Hvis det ikke var for den vet jeg ikke hvordan det hadde gått.» Svarene var stort sett enten klart negative eller ganske positive

Denne erfaringen gir grunnlag for refleksjon. Hva er det som gjør at noe som i utgangspunktet er likt (et visst antall tildelte timer), kan oppleves så forskjellig? Det er neppe ett enkelt svar på spørsmålet. I noen tilfeller har det med selve organiseringen å gjøre. Det kan være at det settes sammen grupper av elever som ikke «passer sammen». Timeplanen skal gå opp både for lærere og elever. De som er satt til å gjennomføre undervisningen er verken motivert eller har ønskelig kompetanse for å drive denne type undervisning. Det kan mangle egnet undervisningsmaterieell osv. Men det kan også være at elever opplever at endelig blir de møtt med passende utfordringer, de blir sett, og de føler at de endelig lærer noe.

Når spesialundervisningen blir diskutert, er det som oftest omfanget av den det dreier seg om. I de senere årene har det vært et nasjonalt mål at man gjennom den ordinære undervisningen skal tilpasse opplæringen bedre slik at behovet for spesialundervisning blir redusert. Det er et aktverdig mål, men det har vist seg å være en vanskelig å få til. Det er på tide å se nøyer på hva som gjør at elever opplever spesialundervisning som noe negativt eller som svært positivt. Vi bør ha klarere svar på det før vi evt. dreier ressursinnsatsen, enten vi kaller det spesialundervisning eller bedre tilpasset opplæring, mer i retning av det Finland har gjort.

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 22 00
Telefaks 24 14 21 57
redaksjonen@spesial-
pedagogikk.no
www.spesialpedagogikk.no

Annonser
Helga Kristin Johnsen
Telefon 24 14 20 89
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 300,-
Løssalg kr 75,-. I tillegg
kommer porto og faktu-
reringsgebyr. (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
6170 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

Fagpressen F
OPPLAGSKONTROLLERT



Den første leseopplæringen bør være fundert på prinsipper som viderefører den fonologiske treningen barna har fått i barnehagen.

Som lærerutdanner
ønsker jeg å være
en praksisnær veileder
både i fysisk tilstedevæ-
rende – og nettmessige
sammenhenger.

artikkel side 12

side 4	Gode leseferdigheter Anne Marit Valle
side 12	Hvordan kan vi hjelpe barn og unge som har skolevegning? Jan-Ivar Sallman
side 16	APlace2Be Kirsten Flaten
side 18	Psykologiske- og vitenskapsteoretiske retninger Gisle Johnsen
side 25	Relasjon mellom kropp, samhandling og miljø Håvar Grøttland, Karl Jacobsen og Gyda Bjørge Larsen

side 37	Opplæring også med vaflar Anne-Lise Ullebø
side 40	Innstikk Beate Heide
side 44	Hva kan barnehagen bidra med til barn som har opplevd samlivsbrudd? Håvar Grøttland, Karl Jacobsen og Gyda Bjørge Larsen
side 51	Bokomtaler
side 63	Stillingsannonser

Gode leseferdigheter

Igjen får vi gjennom internasjonale undersøkelser tilbakemelding om at norske elever skårer dårligere på lesetester enn elever i land vi burde kunne sammenligne oss med. Årsakene til dette er nok mange og sammensatte, men det kan likevel være interessant å se på forhold som vi vet fremmer god leseferdighet.



Anne Marit Valle er førstelektor ved
Profesjonshøgskolen i Bodø.

I de senere år har det vært fokusert på hvordan vi allerede fra tidlig barnealder kan legge til rette for utvikling av skriftspråklige ferdigheter. Verdien av tidlig satsing på skriftspråkstimulerende aktiviteter er stor, og ut fra min synsvinkel er det viktig at dette arbeidet skjer med utgangspunkt i barnehagens egne tradisjoner. Barnehagen er en viktig læringsarena, og gjennom rammeplanen er barnehagen forpliktet til å støtte barns utvikling og læring ut fra forutsetninger og ståsted. Fra forskningshold fremheves det at fundamentet i den første leseopplæringen bør følge de samme prinsipper som man finner i den skriftspråklige treningen barna har fått tidligere. Mange grunnleggende forutsetninger for lesing bør også være på plass når barnet skal lære seg å trekke lyder sammen til ord. Det språklige miljøet små barn tidlig interagerer med, har med andre ord stor betydning for hvordan

barna senere mestrer leseinnlæringen i skolen (Scarborough 1998, Bradley og Bryant 1990 mfl.).

I denne artikkelen vil jeg imidlertid rette oppmerksomheten mot forhold knyttet til selve leseprosessen og vise til flere undersøkelser som støtter synet om at systematisk opplæring i bokstav/lyd forbindelser bør være en prioritert oppgave i leseopplæringen. Dette stemmer også overens med egne erfaringer i skolen. Dersom barnet er usikker på en eller flere bokstav/lyd-forbindelser, får dette også konsekvenser for lesingen. Samtidig er det viktig å tenke helhetlig, og flere forskere viser til at det også er andre forhold som har betydning for utvikling av god leseferdighet. Jeg vil komme tilbake til noen av disse aspektene senere i artikkelen.

Læreplanen beskriver undervisning og læring som to ulike prosesser. Læring er en konstruktiv prosess som skjer i sammenheng med den virkeligheten som eleven er en del av og som han/hun har et forhold til. Og mens læring er den forandring som skjer med og i eleven, er undervisning de metoder og tiltak som læreren igangsetter (Rye, 2001).



«Læring er noe som skjer med og i eleven. Undervisning er noe som blir gjort av en annen. God undervisning setter læring i gang – men den fullbyrdes ved elevens egen innsats. Den gode lærer stimulerer denne prosessen» (LK - 06).

Modeller og teorier om leseutvikling

I følge Gough og Tunmere (1986) kan vi se lesing som; «*produktet av avkodning og forståelse.*» $L = A \times F$. Disse to sentrale prosessene i lesing kan variere mellom 0, ingen ferdighet, og 1, perfekt ferdighet. Ferdighet i både A og F er nødvendig for at vi skal kunne snakke om lesing. Selv om vi skal ha et kritisk perspektiv på formelen, kan vi her se avkodning som den tekniske ferdigheten (gjenkjenning og identifikasjon av skrevet ord ved hjelp av reglene for grafem/fonem korrespondanse¹). F står ikke her for leseforståelse, men språklig forståelse der de samme mekanismene som når noen leser høyt for oss er i bruk. Avkodning er i seg selv ikke tilstrekkelig, forståelse er også nødvendig for at vi skal kunne snakke om det vi ofte kaller genuin lesing. Omvendt kan vi si at viss man ikke behersker avkodningen, men har god språklig forståelse, vil man fremdeles være analfabet.

For å beskrive hvordan lesing utvikler seg, er det gjennom

årene utviklet ulike modeller som har til hensikt å beskrive leseutviklingen slik vi tror den foregår. Modellene bygger på teorier, og det er i hovedsak to grunnleggende syn som har vært framtreddende når leseutvikling skal forklares (Lyster, 1998; Adams, 1990; Pressley, 2002). Den ene retningen ser leseutvikling som et resultat av språklig vekst og kunnskap, og leseprosessen beskrives på samme måte uavhengig om den er knyttet til en uerfaren eller erfaren leser. I dag er det imidlertid stor enighet blant forskerne om at fonologisk omkodning spiller en vesentlig rolle i de første faser av leseutviklingen, og flere forskere har forsøkt å utarbeide stadiemodeller for leseutvikling, der en tenker seg at stadiene følger på hverandre i normal leseutvikling (Chall, 1979 mfl.; Frith, 1985; Snowling, 1996).

Stadiemodell

For å illustrere stadiene velger jeg som nevnt å ta utgangspunkt i Friths modell, med de tilpasninger som Høien og Lundberg (2000) har gjort. I samsvar med Chall (1983) opererer de med et stadium til, pseudolesing, i tillegg til Friths tre stadier.



Stadiene i modellen er:

1. Pseudolesning

Dette er ikke lesing i ordets rette forstand. Barnet «leser» ordet ut fra konteksten og er helt avhengig av denne. Selve skriftbildet er ikke relevant for barnet, det har bare uklare forestillinger om skriftspråket.

2. Logografisk lesning

Dette er også pseudolesning. Ordene «leses» og huskes som minnebilder. Fonologisk analyse er av underordnet betydning, men barnet vektlegger nå faktorer som ordlengde (holistisk prosessering) og størrelse og form på noen viktige bokstaver, for eksempel første bokstav i navnet sitt (analytisk prosessering). Lesekoden er ikke knekt.

3. Alfabetisk lesning

Det har nå skjedd en drastisk endring, og barnet er på dette stadiet over på genuin lesning. Det behersker det alfabetiske prinsipp, og analyseprosesseringen er sentral. Å lese på denne måten er en krevende prosess, og barnet må bruke all sin oppmerksomhet og energi på avkoding. Her

er følgelig øving svært viktig for å få automatiserte avkodingsferdigheter.

4. Ortografisk lesning

Lesning på dette stadiet tillater rask og sikker avkoding. Dette gjør at leseren kan benytte seg av en direkte rute inn til leksikon, og leseren kan konsentrere seg om tekstens semantiske aspekt – innholdet. Analytisk prosessering er dog i høy grad til stede, men ordene organiseres nå i større enheter som rotmorfemer, suffikser, avledninger og høyfrekvente stavingsmønstre.

Stadiene er ikke gjensidig utelukkende. I møte med vanskelig tekst må selv den drevne leser noen ganger stoppe opp og bruke strategier fra et tidligere stadium for å avkode ord.

Leseutviklingsmodellen viser en tredeling av Friths stadier for leseutvikling, men hun har senere utvidet disse til en 6-delning, med ti underpunkt under hvert hovedpunkt. Høien og Lundberg (2000) har heller ikke en 4 punkts inndeling, men opererer med en stadiemodell som omfatter i alt ti trinn. Det logografisk – visuelle stadiet er delt i to, det alfabetisk-fonemiske delt i fire, og det ortografisk – morfemiske

Den første leseopplæringen bør være fundert på prinsipper som viderefører den fonologiske treningen barna har fått i barnehagen.

er delt i tre trinn. Gjennom dette kan vi se at utviklingen her derfor ligner en kurve for kontinuerlig utvikling.

I følge Frith (1985) må det skje en sammensmeltning («merging») mellom de ulike stadier, i streng hierarkisk sekvens, før utvikling fra ett stadium til et annet kan finne sted. Videre sier hun at barna kan bli stående fast på et stadium, med små muligheter til å komme videre – til tross for mye øving. Hun hevder også at de elever som stopper opp på det logografiske stadium er «de klassiske dyslektikerne», mens de som stopper opp på det alfabetiske stadium har «utviklingsmessig dysgrafi». Selv om hun finner støtte i dette synet hos noen forskere, blant annet Makita (1968), synes nyere forskning å gå imot dette synet. En sier seg enig i oppfatningen av at elever med spesifikke lese- og skrivevansker stopper opp på henholdsvis det logografiske eller det alfabetiske stadium, men en støtter ikke hennes pessimistiske syn på hva god og veltilpasset undervisning kan gjøre for disse barna. Høien og Lundberg (2000) beskriver også en mye mer positiv utvikling for de tilfellene de viser til, enn det Utah Frith predikerer ut fra sin stadieteori.

Goswami og Bryant (1990) påpeker også at modellen ikke sier noe om hvordan ulike ferdigheter påvirker utviklingen gjennom de tre stadiene. I de to gruppene av dårlige lesere Frith tilsynelatende operer med, kan det være at vanskenes omfang kan ha betydning for hvorvidt barna etter hvert kan ta i bruk en alfabetisk strategi. Forskerne hevder også at det heller ikke er empirisk bevist at barn ved staving gjenskaper ord logografisk før de nytter en alfabetisk strategi. En studie av Ehri og Robbins (1992) viser til at barn svært tidlig i sin leseutvikling oppdager sammenhengen mellom fonologi og ortografi.

Som jeg tidligere har vært inne på, er denne modellen representativ for et syn som ser leseprosessen som en

trinnvis utvikling. Det grunnleggende spørsmålet denne type modeller stiller, er om det er mulig å skissere leseutviklingen i en sekvens av stadier som alle barn går gjennom, når vi vet at leselæringen i stor grad er et læringsprodukt (Lie, 2000).

Motstridende syn

Andre modeller fokuserer på at det er språklig vekst og kunnskap som skiller nybegynneren fra den erfarne leser. Her benytter ikke leseren seg av fonologiske strategier for å skape mening. Den gode leser benytter i liten grad ortografisk informasjon for å skape mening ut fra kontekst. Goodman (1976) påpeker her at god leseferdighet skyldes økt kunnskap om verden og bedre språkferdigheter, og dermed ikke er basert på god ortografisk identifisering. I en modell utviklet av Smith (1973) er barnets evne til å ta i bruk syntaktisk og semantisk informasjon avgjørende for leseutviklingen. Når barnet har god setningskunnskap, vil det lettere kunne gjette hvilke ord som følger hverandre i en setning. Med en godt utviklet begrepsverden og et godt vokabular, vil barnet kunne gjette seg til det teksten formidler. Senere tolker han fremdeles flere forskningsresultater dit hen at en ikke trenger å gå veien om fonologisk omkodning av bokstaver og bokstavsekvenser (Smith, 1994). Forskning de senere årene gir imidlertid liten støtte til dette synet (Ehri og Robbins, 1992; Snowling, 2000).

Metoder i leseopplæringen

Når det gjelder leseopplæringen, er det gjennomført mange undersøkelser som støtter synet om at omkodning, eller lydering, spiller en vesentlig rolle i de første fasene av barnas leseutvikling. Historien viser at debatten om hvorvidt barna i leseopplæringen lærer best gjennom «Whole language»

metode eller «Phonics» til tider har vært svært opphetet, ikke minst i USA. Whole language er en undervisningsmetode som bygger på prinsippet om at hensikten med lesingen er å forstå en tekst. Kunnskapen barna behøver for å lese, tilegner de seg gjennom erfaringer med lesing. Dette innebærer at barna ikke behøver eksplisitt undervisning i bokstav/lyd-korrespondanse. Det er meningsaspektet som gir grunnlag for læring.

En benytter seg ikke av lyderingsstrategier eller fonologiske strategier for å skape mening, siden det er faktorer knyttet til språklig vekst og kunnskap som skiller den erfarne fra den uerfarne leser.

Phonics tar utgangspunkt i å vise barna sammenhengen mellom skriftspråk og talespråk, at språklydene i talespråket er representert ved bokstaver i skriftspråket (det alfabetiske prinsipp). Barna lærer her bokstaver med tilhørende lyder. Barna må lydere seg fram til hvert ord for å finne betydningen. Ved tilstrekkelig trening av ordlesing (automatisering) blir denne ferdigheten så effektiv at barna får med seg innholdet i det som leses.

Empiriske undersøkelser

Det er gjennomført mange empiriske undersøkelser som viser at systematisk undervisning i bokstav/lyd-forbindelser har stor verdi i begynneropplæringen. Chall (1967) gjennomførte en av de første store empiriske studier om begynneropplæring, basert på intervjuer av lærebokforfattere og inngående studier av lærebøker. I tillegg ble det foretatt observasjoner i et stort antall klasserom.

Sett under ett viste undersøkelsen at systematisk trening i bokstav/lyd forbindelse, sammen med øving i å lese sam-

menhengende tekst, er et viktig fundament i begynneropplæringen i lesing. Det viste seg også at barn som var i faren for å utvikle problemer hadde like stort – eller større – utbytte av den systematiske treningen som barn med bedre forutsetninger.

Challs studie er blitt utsatt for kritikk, blant annet fordi deler av hennes datagrunnlag var av eldre dato. De forskjellige delene av undersøkelsen var heller ikke utarbeidet med tanke på innbyrdes sammenligning (Borstrøm, Petersen og Elbro, 1999).

En annen undersøkelse av hvilken metode som er mest hensiktsmessig å nytte i leseopplæringen, ble i samme tidsrom gjennomført av Bond og Dykstra. Gjennom 27 individuelle delprosjekter, der alle benyttet seg av samme pre- og posttest, ønsket de å finne ut hvilken metode som fungerte best for barn uavhengig av hvilken klasse de befant seg i.

Resultatene av denne undersøkelsen viser at barn som fikk systematisk opplæring i bokstav/lyd-forbindelser, hadde bedre evne til ordgjenkjenning enn barn som fikk opplæring etter metoder med utgangspunkt i Whole language-tradisjonen. Forskerne kunne imidlertid ikke finne at en spesiell metode gav gode resultater for alle barn (Borstrøm, Petersen og Elbro, 1999).

Lydmetoder fremheves

Marilyn Adams ga i 1990 ut en bok som fremhever verdien av Phonics som metode i leseinnlæringen. Denne boken er ansett for å være en av de mest betydningsfulle etter Challs utgivelse (Pressley, 2002). Her gjennomgår hun Challs data-analyser og konklusjoner, i tillegg til å studere forskning som ble gjort i etterkant av Chall – og som støtter opp om for-

Det er en utfordring å produsere tekster som på den ene siden ivaretar behovet for at mange ord i innlæringsfasen skal være lydrette, samtidig som de innholdsmessig skal virke stimulerende.



delene ved å drive systematisk opplæring i bokstav/lyd-forbindelser i begynneropplæringen.

I boken refererer hun blant annet til en litteraturstudie basert på 97 ulike prosjekter der formålet var å belyse effekten av begynneropplæringen under ulike betingelser. Ca. 30 forskjellige metoder ble benyttet i prosjektene, der 73 av 97 prosjekter kunne vise til bedre resultater enn kontrollgruppen. Det var derfor ikke holdepunkter for å si at det var en spesiell metode som var årsak til de gode resultatene, men snarere et uttrykk for at nye metoder virker bedre enn gamle.

I følge Adams (1990) viste resultatene fra undersøkelsen at det i de 97 prosjektene bare var tre forhold som kunne tilsies å ha signifikant innflytelse på elevenes leseferdighet. Et av disse forholdene var at klassene som fikk systematisk opplæring etter bokstav/lyd-prinsippet oppnådde de beste resultatene (Borstrøm, Petersen og Elbro, 1999).

I boken argumenterer hun også for at litteraturen som støtter opp om Whole language tradisjonen i leseopplæringen ikke er basert på pålitelige forskningsmessige data.

Hypotesene som først ble fremmet av F. Smith (1973) og K. Goodman (1976) gikk ut på at gjenkjenning av ord i skrevet sammenheng, involverer både semantisk og syntaktisk kontekstuell informasjon, i tillegg til bokstav/lyd-forbindelser. I følge Goodman må leseren, når han skal «angripe» et nytt ukjent ord, ta i bruk en kombinasjon av semantisk, syntaktisk og bokstav/lyd-informasjon for å avdekke ordets betydning. Det som kjennetegner den gode leser er dermed at han har god kunnskap om begreper som han forholder seg til i en tekst, i tillegg til kontroll over tekstens språklige struktur. Leseutviklingen vil derfor skje i de situasjoner der barna får forholde seg til en tekst med «rikt språk» og stort vokabular.

Problemet med dette, slik Adams ser det, er at disse synspunktene ikke stemmer overens med forskningen som er gjort for å undersøke hva som fremmer gode leseferdigheter. Hun viser til en rekke undersøkelser der gode lesere er i stand til å lese ord de ikke kjenner.

Helordsmetoder

Tilhengere av helordsmetoder viser til at leseren driver en form for psykolingvistisk gjettelek, der leserens øyebevegelser avdekker at øynene hopper over mange ord. Fors-

kningen de senere år har imidlertid gjort det klart at øyet får med seg de fleste ord i en tekst, og at øyet i tillegg foretar en prosessering av alle bokstavene i et ord. I følge Adams (1990) er det de dårlige leserne som støtter seg til konteksten og derfor leser ordene feil (Pressley, 2002).

En annen undersøkelse (Nicholson, 1991) støtter synet om at det er de dårlige nybegynnerne i lesing som benytter seg av konteksten når de leser. Denne måten å lese på er imidlertid lite hensiktsmessig for eldre, dyktige lesere. Nicholson hevder at metoder som fokuserer på innhold og kontekst, lærer barna umodne strategier som kan sammenlignes med de som dårlige lesere benytter. Gode lesere derimot, benytter seg av bokstav/lyd-strategier alene.

I en dansk studie (Borstrøm, Petersen og Elbro, 1999) ble det gjort undersøkelser av barnas leseutvikling fra de gikk siste år i barnehagen til og med tredje klasse. 204 klasser fordelt på 124 skoler deltok i prosjektet. Fem forskjellige leseverk inngikk i undersøkelsen som gikk ut på å finne hvilken betydning valg av ABC har for barnas leseutvikling. Det ble gjort innbyrdes sammenligning av leseutviklingen til barn som brukte forskjellige leseverk. Underveis i studien gjennomførte barna tester hvert halvår, og elevenes leseferdighet ble holdt opp mot lærernes bakgrunn.

Resultatene fra undersøkelsen viser blant annet at barna i begynneropplæringen i lesning profiterer på å få god kjennskap til bokstav/lyd-forbindelser. I tillegg er det viktig at de første tekstene barna leser er basert på lydrete ord. Det er med andre ord ikke nok å øve opp barnas språklige bevissthet i barnehagen, for så å gå over til å bruke lange kompliserte ord i lesebøkene når barna skal ta fatt på leseinnlæringen i skolen. Den første leseopplæringen bør derimot være fundert på de samme prinsipper som viderefører den fonologiske treningen barna har fått tidligere.

Frost (2003) kritiserer undersøkelsen fordi han mener den ser bort fra at det også er andre forhold i leseundervisningen som er viktig. Hvordan skriveaktiviteter og leseaktiviteter vektles i forhold til hverandre, eller hvordan selve det metodiske arbeidet foregår er eksempler på forhold han mener også har betydning i leseundervisningen.

Videre framholder han at selv om det er viktig at barn får øve seg på lydrete ord i det øyeblikket de skal utvikle fono-

Flere undersøkelser støtter synet om at systematisk opplæring i bokstav/lyd-forbindelser bør være en prioritert oppgave i leseopplæringen.

logiske strategier, viser det seg at når de begynner å beherske disse, begynner de samtidig å utvikle ortografiske strategier. Det er i følge Frost (2003) ikke bare antallet lydrette ord som avgjør lesetekstens kvalitet. Hvordan en tekst gir barna muligheter til å bygge opp kunnskap som gjør dem i stand til dels å automatisere den fonologiske lesingen, dels å lese ikke-lydrette ord sier noe om tekstens kvalitet.

Pedagogens rolle

Det er pedagogens oppgave å undersøke hvor i skriftspråkutviklingen den enkelte elev står, for så å tilpasse opplæring og lesestoff, slik at en får en god interaksjon mellom læreforutsetninger og undervisning. Her går en også inn med annen kartlegging i form av standardiserte leseprøver, observasjoner i og utenfor klasserommet gjennomføres, og det innhentes informasjon om fysiologiske forhold. Noen barn har allerede opplevd å mislykkes i sitt møte med lesingen. Hvordan disse barna blir stimulert og tatt vare på har avgjørende betydning for deres videre leseutvikling.

Det er etter min oppfatning viktig at pedagogen i leseinnlæringen også vektlegger helhet og meningsfulle sammenhenger. En konsekvens av dette er at man i praksis søker å få til en balansert leseopplæring, der det også fokuseres på andre plan i språket. Det er en utfordring å produsere tekster som på den ene siden ivaretar behovet for at mange ord i innlæringsfasen skal være lydrette, samtidig som de innholdsmessig virker stimulerende. Det er med andre ord ikke et spørsmål om enten eller, men både og. I praksis må man tenke hele barnet og miljøet det interagerer med. Målsettingen med leseopplæringen må være at lesingen skal bli tilstrekkelig automatisert, slik at barnet kan benytte den som et redskap for læring. Gode leseferdigheter styrker barnas muligheter for å tilegne seg kunnskap og har stor betydning for faglig vekst. Å opparbeide seg god leseferdighet og hensiktsmessige lesestrategier er nødvendig for å kunne møte faglige utfordringer generelt – og for å bli i stand til å utnytte de muligheter som skjuler seg i bøkens verden.

Avslutning

Systematisk innlæring er viktig og kan på ingen måte sammenlignes med det vi tradisjonelt kan kalle «pugg». I lese-

innlæringen bør man ta i bruk så mange innfallsvinkler som mulig for å sikre at barna lærer bokstav/lyd-forbindelser, og ikke minst er det viktig at barna får tid til å holde på med aktiviteter over tid. Det siste oppleves av mange lærere som vanskelig, i en skole som etter hvert har blitt tildelt svært mange andre oppgaver, der blant annet generell oppdragelse er blitt en stor del av lærergjerningen. Etter mitt syn får dagens pedagoger for liten tid til det som burde være primæroppgavene i begynneropplæringen. Skal barna bli gode lesere må alle lærerne hele tiden ha fokus på innlæring av basisferdigheter. Dersom innlæring av basisferdigheter går som en rød tråd gjennom hverdagen, gir vi barna mulighet til å møte de samme problemstillingene fra ulike innfallsvinkler – noe som vil bidra til at kunnskapen fester seg bedre i barnas bevissthet. Hvem har for eksempel sagt at å lære seg å lese bare skal foregå i norsktimene? Holder barnegruppa på med å lære seg bokstaver med tilhørende lyder, vil de fleste barn lære dem raskere om de for eksempel også møter dem i gymnastikktimene gjennom lekeaktiviteter. Dette er ikke blitt mindre viktig nå når leseopplæringen starter i første klasse. ■

NOTE

1 Bokstav-lyd-korrespondanse

LITTERATUR

ADAMS, M. J. (1990). *Beginning to read. Thinking and learning about print.* Cambridge, MA: MIT Press.

BRADLEY, L., P. E. BRYANT, M. MACLEAN AND J. CROSSLAND (1990). Rhymes and Alliteration, Phonemes Detection and Learning to Read. I: *Developmental Psychology*, 26, 429–438.

BORSTRØM, I., D. KLINT PETERSEN OG C. ELBRO (1999). *Hvordan kommer barn bedst i gang med at læse? – en undersøgelse af læsebegrensningens betydning for den førstelæseundervisning.* Center for læseundervisning og Undervisningsministeriet.

CHALL, J. (1967). *Learning to read. The great debate.* New York: McGraw – Hill.

CHALL, J. (1979). *Theory and practise of early reading.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

CHALL, J. (1983). *Learning to read. The great debate.* New York. McGraw – Hill.

EHRI, L. C. & C. ROBBINS (1992). Beginners need some decoding skill to read words by analogy. *Reading Research Quarterly*, 27, 124–126.

FRITH, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. Patterson, J. Marshall et M. Colt heart (eds.), *Surface Dyslexia*, 301–330. London: Erlbaum.

FROST, J. (1999). *Lesepraksis på teoretisk grunnlag.* Cappelen Akademiske Forlag.

FROST, J. (2003). *Prinsipper for god leseopplæring.* Cappelen Akademisk Forlag.

GOUGH OG TUNMERE (1986). *Decoding, reading and reading disability.* RASE, 7, 6–10.

GOODMAN, K. (1976). Reading. A Psycholinguistic Guessing game. I: H. Singer & R. Ruddel (red.), *Theoretical models of processes of reading*, 479–508. Neward, Del. International Reading Association.

GOSWAMI, U. & P. BRYANT (1990). *Phonological skills and learning to read.* London: Lawrence Erlbaum.

HAGTVEDT, B. E. (2002). Tidlige forløpere til lesevansker. *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk*, 80, 2–3, 126–135. Universitetsforlaget.

HØIEN, T. OG I. LUNDBERG (2000). *Dysleksi.* Gyldendal Norsk Forlag AS.

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2006). Læreplanverket for kunnskapsløftet.

LIE, A. (2000). *Leselæring og lese- og skrivevanskar i eit oppgåveanalytisk perspektiv.* Høgskolen i Østfold, komp.

LUNDBERG, I., J. FROST, OG O. P. PETERSEN (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading research quarterly*, 23, 263–284.

LYSTER, S. (1998). *Å lære å lese og skrive.* Individ i kontekst. Gyldendal Akademisk.

MAKITA, K. (1968). The rarity of reading disability in Japanese children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 38, 599–614.

NICHOLSON, T. (1991). Do children read words better in context or in lists? A classic study revisited. *Journal of Educational Psychology*, 83, 444–450.

PRESSLEY, M. (2002). *Reading Instructions that works.* The Case for

balanced Teaching. New York. Guilford Press.

RYE, A. L. A. (2001). FOU-RAPPORT 1/2001. *Prosjektarbeid som metode for elever med oppmerksomhetsvansker (AD/HD).* Trøndelag kompetansesenter.

SCARBOROUGH, H. S. (1998). Early identification of children at risk for reading disabilities: Phonological awareness and some other promising predictors. I: B. K. Shapiro, P. J. Accardo & A. J. Capute. Eds. *Specific reading disability. A view of the spectrum*, pp. 75–119. Timonium, MD: York Press.

SKJELFJORD, V. (1989). *Lesevansker.* Universitetsforlaget.

SMITH, F. (1973). *Psycholinguistics and reading.* New York. Holt, Rinehart & Winston.

SMITH, F. (1994). *Understanding reading*, 5. utg. Hillsdale, NJ. Lawrence Erlbaum.

SNOWLING, M. J. (1996). Annotation: Contemporary approaches to the teaching of reading. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37, 139–148.

SNOWLING, M. J. (2000). *Dyslexia.* Blackwell Publishers Ltd, a Blackwell Publishing company.

Hvordan kan vi hjelpe barn og unge som har skolevegring?

Skolevegring er en av skolens store utfordringer. Artikkelen inneholder en kort innføring i atferdsanalytiske metoder og avsluttes med en beskrivelse av et behandlingsopplegg.



Jan-Ivar Sällman er pedagog ved
Habiliteringstjenesten i Hedmark
– vokssenseksjonen, Sykehuset
Innlandet HF

Richard Koritzinsky hadde et innlegg i spesialpedagogikk nummer 6, 2007 som het «Hvem skal hjelpe skolevegreren?» Det snakkes og skrives om skolevegring både i media og i tidsskrifter. Tema er ofte at skolevegring er et problem, at det øker, og hvem som skal hjelpe. Det er mangel på forskning om skolevegring i Norge. Jo Magne Ingul skrev en artikkel i 2005 og gjennomgikk det han mener er relevant litteratur i forhold til epidemiologi, etiologi, utredning og behandling av skolevegring. Han nevner også nyttige og effektive intervensjoner fra andre land. I denne artikkelen gir jeg en kort innføring i nyttige analysemetoder og tiltak overfor skolevegring. Jeg presenterer også et eksempel på behandling av skolevegring som tidligere er publisert i Norsk Tidsskrift for Atferdsanalyse. (Den kan lastes ned på: <http://www.atferd.no/nta/2006/sallmann.pdf>).

Ulike tilnærminger til å forstå og behandle atferd

Hvorfor vi handler som vi gjør studeres på svært mange ulike måter. Det er mange «skiller» i psykologien. Atferdsanalyse skiller seg fra annen og mer tradisjonell psykologi bl.a. ved at den ikke ser mentale eller kognitive forhold som primære årsaker til atferd (Catania, 1992). B. F. Skinner utviklet en teori han kalte radikal behaviorisme, det vil si en form for behaviorisme som inkluderer tenkning og følelser i begrepet atferd (se bl.a. Skinner, 1953, 1974). Tenkning og følelser er med på å forklare atferd, men er samtidig atferd som selv må forklares. Som annen atferd har tenkning og føling opphav i erfaringer vi gjør oss, i tillegg til at all atferd også er påvirket av biologiske forhold som bl.a. arv.

Mentalistiske forklaringer innebærer å plassere primære årsaker til atferd inni personen, uten å gjøre rede for hvor

de kommer fra. Slike forklaringer er vanlig i dagligtale, og preger språket vårt. Mentalistiske forklaringer er også vanlige innenfor psykologi og pedagogikk. De består ikke minst av henvisninger til indre egenskaper og aktiviteter hos individet (Baum, 2005; Holden, 2003; Skinner, 1974; Svartdal, 1997). Slike egenskaper og aktiviteter kan være for eksempel personlighetstrekk, tanker, behov, fantasier, bevissthet og sterk eller svak psyke. Mentale forklaringer på atferd kan imidlertid være sirkulære, når forklaringen ikke peker på annet enn det som skal forklares. Det som skal forklares, og selve forklaringen, kan altså bytte plass (Holden, 2003). Et eksempel på dette er å si at en person er modig på grunn av en sterk psyke, når den sterke psyken utelukkende er en tolkning ut fra personens atferd.

Et atferdsanalytisk synspunkt er at mentalistiske forklaringen kan lede oppmerksomheten bort fra mer primære årsaker til atferd (Skinner, 1974). Ifølge atferdsanalysen er primære årsaker til atferd å finne i miljøet, inkludert ens egen kropp og de forholdene som har formet våre arveanlegg. I praksis er atferdsanalysens tema hvordan miljøet påvirker vår atferd i løpet av livet og her og nå. Fokus er på hvilke erfaringer individet har gjort, og på miljøbetingelser som foranlediger atferd og konsekvenser som opprettholder atferd her og nå. I tillegg spiller språket en viktig rolle. Hos verbale mennesker utgjør verbale stimuli, inkludert tenkning, viktige foranledninger for atferd. Innenfor atferdsanalytisk psykoterapi finnes det avanserte modeller for hvordan språket bidrar til å utvikle og opprettholde både hensiktsmessig og uhensiktsmessig atferd (se bl.a. Wilson, Hayes & Zettle, 2001).

Fra et atferdsanalytisk synspunkt må det advares mot å bruke psykiatriske diagnoser som forklaring på skolevegring, for eksempel ulike angstdiagnoser. En psykiatrisk diagnose stilles på grunnlag av atferd, som altså selv må forklares. I tillegg varierer atferden mye blant personer som har samme diagnose. Det vil derfor ikke være noe pålitelig

Atferdsanalyse skiller seg fra annen og mer tradisjonell psykologi bl.a. ved at den ikke ser mentale eller kognitive forhold som primære årsaker til atferd.

forhold mellom en diagnose og hvorfor atferden som diagnosen stilles på grunnlag av finner sted. For eksempel diagnosen skolevegring F91.2 Sosialisert atferdsforstyrrelse kan innebære atferd som har en rekke forskjellige årsaker:

«Atferdsforstyrrelse med vedvarende dyssosial eller aggressiv atferd (oppfyller kriteriene for F91.- og omfatter ikke bare opposisjonell, trassig eller nedbrytende atferd) hos barn som i alminnelighet er godt integrert med sine jevnaldrende. Diagnosen inkluderer: atferdsforstyrrelse, gruppetype, gruppekriminallitet, kriminalitet i gjengsammenheng, skoleskulking, tyveri sammen med andre» (Sosial- og helsedirektoratet, 2006).

Å bruke en ren diagnose som forklaring på skolevegring vil være et eksempel på en mentalistisk forklaring som neppe hjelper oss til å finne en løsning på problemet. Det vil være like lite nyttig som for eksempel å si at «han slo henne fordi han har AD/HD».

Atferdsanalytisk forståelse av skolevegring

Innenfor atferdsanalyse forstås skolevegring som atferd på lik linje med annen atferd. En viktig del av atferdsanalysen er funksjonelle analyser av atferd. Funksjonelle analyser tar for seg forhold som påvirker atferd. Dette er ikke minst foranledninger i form av forhold som gjør det viktig for personen å vise atferd. Mangler personen noe som personen ønsker, vil personen ofte gjøre noe for å oppnå dette. Utsettes personen for noe ubehagelig, vil personen ofte gjøre noe for å unngå det. Konsekvenser av handlinger som er rettet inn mot oppnåelse og unngåelse kan i neste omgang øke sannsynligheten for at personen viser tilsvarende atferd neste gang noenlunde samme situasjon oppstår. Personen kan rett og slett lykkes med å oppnå eller unngå noe.

Skolevegring forbindes gjerne med begreper som skulking eller skolefobi. Det finnes mange ulike definisjoner og retningslinjer for behandling av skolevegring. Uavhengig av definisjoner av skolevegring, er alle som arbeider med barn som vegrer opptatt av å hjelpe disse barna. Det er vanskelig å gi generelle råd i forhold til vegringsproblematikk, ikke minst fordi årsakene kan være svært ulike. I Norge finnes det lite forskning på skolevegring (Ingul, 2005). Det antas imidlertid

at ca. 10 000 barn i Norge har skolevegring. Store forskjeller i faglig orientering har gjort det vanskelig å utarbeide gode rutiner om utredning og behandlingsopplegg (Ingul, 2005).

To atferdsanalytikere, Kearney og Albano (2000), definerer «school refusal behavior» (SRB) slik: (1) Fullstendig fravær fra skolen, (2) er til stede, men forlater skolen i løpet av dagen, (3) store problemer med å dra på skolen, eller (4) uvanlig ubehag gjennom skoledagen, noe som fører til krav til foreldre og andre om å slippe å gå på skolen. (5) Dette må ha vedvart i minst to uker. Kearney og medarbeidere er sentrale i forhold til utvikling av funksjonell, evidensbasert behandling av skolevegring. De har også utarbeidet et system for å analysere funksjonelt hvorfor vegring finner sted. I en artikkel om årsaker til skolevegring nevner Kearney og Silverman (1990) fire hovedtyper av årsaker, basert på vanlige atferdsanalytiske funksjonelle analyser: (1) Unngåelse av spesiell frykt eller overengstelighet på skolen, (2) unngåelse av ubehagelige sosiale situasjoner på skolen, (3) søking etter oppmerksomhet fra betydningsfulle personer (for eksempel foreldre), og (4) konkurrerende, attraktive aktiviteter som fungerer som belønning, eksempelvis tilgang til TV og venner. I sitt system har de utviklet et måleinstrument for å vurdere fire mulige faktorer som utløser og opprettholder skolevegring (School Refusal Assessment Scale, SRAS). Det er et skjema for barnet (SRAS-C) og et for foreldrene (SRAS-P). SRAS-C og P, har 24 spørsmål som man skårer fra null til seks. Spørsmålene måler den relative betydningen på de fire nevnte betingelsene for SRB. Formålet med funksjonelle analyser, her som ellers, er å utforme behandling som er basert på en forståelse av årsaker til atferden. At psykiatriske diagnoser ikke fungerer som årsaksforklaring av atferd, betyr ikke at det ikke er en sammenheng mellom skolevegringsfunksjoner og psykiatriske diagnoser: Kearney & Albano (2004) fant at barn med skolevegring som har funksjon 1 og 2 ofte har ulike angstdiagnoser, at barn med skolevegring som har funksjon 4 ofte har F91 Atferdsforstyrrelse og ikke minst F91.3 opposisjonell atferdsforstyrrelse, og at barn med oppmerksomhetssøkende skolevegring i kategori 3 ofte har F93.0 Separasjonsangst i barndommen. Ellers kan også mange andre angst-diagnoser være aktuelle i *sammenheng* med skolevegring.



Koritzinsky (2007) nevner angst som årsak til skolevegring. Når det gjelder behandling av angst, har sosial og helsedirektoratet (Statens Helsetilsyn, 2000) gitt ut en veileder i behandling av angstlidelser. Hele veilederen finnes på denne linken; http://www.shdir.no/vp/multimedia/archive/00001/IS-2694_1476a.pdf. Grunnleggende i angstbehandling er *eksponering* for det som vekker angst. Eksponeringsbehandling er vitenskapelig godt dokumentert. Når eksponeringsbehandling med responsprevensjon er vellykket, fører den til at pasienten habituerer (venner seg) til situasjonen som vekker angst og forsøk på unnslippelse. Generelt er det ønskelig at behandling skjer ved hjelp av evidensbaserte metoder. Evidensbaserte behandlingsformer finnes i stor grad for angstlidelser (se Statens helsetilsyn, 2000).

En kortfattet casepresentasjon

I det følgende skal jeg beskrive behandling av skolevegring hos en gutt som ikke hadde vært på skolen i lang tid. Guttan var 11 år da han ble henvist til oss i Habiliteringstjenesten. Guttan hadde siden første klasse, fem år før behandlingen startet, hatt perioder med vegring i form av at han ikke ville gå på skole eller delta på aktiviteter utenfor hjemmet. Vegringen mot å gå på skole tiltok etter hvert som gutten ble eldre, og han hadde så å si ikke vært på skolen i ett og trekvart år før behandlingen starta.

Bakgrunn

I tillegg til at han ikke gikk på skolen, protesterte han stadig mer mot å være med familien på turer og i butikken, og gjøre andre ting utenfor hjemmet som barn vanligvis liker. Han protesterte kraftig og viste angst og vegring i forhold til tre hovedområder. Når en ville ha ham til å gå på skole eller på andre måter forlate hjemmet, protesterte han ved å nekte å stå opp eller forlate sengen, nekte å forlate eget rom, høylytt klaging, gråt, samt å si «nei det vil jeg ikke», «jeg blir syk», «jeg blir kvalm» eller «nå kaster jeg opp». Protesten begynte gjerne rolig, men gikk som regel over til hiksting, gråt og hyl dersom forsøkene på å få ham til å gå på skole eller forlate hjemmet vedvarte. De gangene det lyktes å få ham med ut de siste par årene, det vil si andre steder enn til skolen, hendte det at han slo om og reagerte med angst og gråt, slik at en

måtte dra hjem igjen. Det hadde blitt gjort mange forsøk på å få han til å gå på skolen. Han ble lovet spesielle goder dersom han møtte opp. Han hadde hatt individuell samtalebehandling hos psykolog ved BUP store deler av det siste året før vi startet behandling av gutten. Tidligere samtalebehandling ble beskrevet som vanskelig fordi han hadde «så liten tilgang til egne følelser». Behandlingen hadde ingen effekt på angst og skolevegring. BUP ga også anbefalinger om at gutten ikke måtte presses til noe han ikke ville eller ga uttrykk for at han ikke klarte, inkludert å gå på skole. I tillegg hadde gutten tidligere blitt medisineret med Seroquel av BUP. Seroquel er et moderne antipsykotisk medikament. Medikamentet fikk han heller ikke til å gå på skolen. Formålet med medikasjonen skulle være å «filtrere ut inntrykk» (selv om felleskatalogen kun nevner akutt og kronisk schizofreni som indikasjoner). Like før nåværende behandling startet, det vil si ved inngangen til ferien før siste skoleår, ble dosen økt til 100 mg. Ingenting tydet på at dette gjorde ham mer villig til å bli med ut. Behandlingsopplegget fant sted hjemme hos gutten, i drosje på vei til skolen, og på selve skolen.

Funksjonelle vurderinger

Våre funksjonelle vurderinger viste at gutten virkelig hadde angst og at han var redd for å bli utsatt for ubehagelige situasjoner. Diagnostiske forhold ble revurdert og endret uten at dette hadde særlig betydning for våre vurderinger av behandling av guttens vansker. En ond sirkel hadde vært i gang i mange år og noe måtte gjøres for å hjelpe gutten. Vi fant ut at alle fire årsaker som Kearney & Silverman beskriver i sine studier, var aktuelle etter at vi hadde foretatt funksjonelle analyser av guttens vegring.

Behandling

Selve behandlingen gikk ut på at gutten skulle forlate hjemmet, dra på skolen, og være på skolen til skoledagen var over. Hovedkomponenter i behandlingen var eksponering for det som utløste angst og det som han ville unngå, den andre komponenten var responsprevensjon.

Målsetningen var at guttens atferd skulle komme under naturlige betingelser. Vi brukte derfor ikke kunstige belønningssystemer eller andre former for belønning. Oppretthol-

Innenfor atferdsanalyse forstås skolevegring som atferd på lik linje med annen atferd.

dende faktorer for at gutten var hjemme skulle erstattes av naturlige betingelser som følge av å være på skolen, sosial samhandling og hyggelige hendelser på skolen. Før behandlingen startet, forklarte vi ham hva den ville gå ut på. Vi fokuserte ikke på begrunnelser eller andre forklaringer som gutten tidligere hadde blitt utsatt for. Før selve behandlingen startet, mens det ennå var skoleferie, gjorde vi to forsøk på å få ham med ut: Den ene gangen reiste vi til senteret i kommunen og besøkte biblioteket og en dyrebbutikk. Den andre gangen dro vi til den nye skolen han skulle begynne på.

Behandlingen foregikk i følgende faser:

1. Den første skoledagen var en person fra vår tjeneste med gutten, helt fra han skulle dra hjemmefra og til halve skoledagen var gjennomført. Både denne og mor var med i drosjen.
2. De neste to skoledagene ble gjennomført ved at en fra vår tjeneste kom hjem på morgenen og veiledet mor i gjennomføringen. Disse to dagene var bare personen fra vår tjeneste med i drosjen.
3. De tre skoledagene deretter ble gjennomført på samme måte, men gutten tok drosje alene.
4. De fem skoledagene deretter ble gjennomført av mor, med en person fra vår tjeneste i beredskap dersom han ikke kom av gårde. Bare én gang var det nødvendig å dra hjem og assistere i form av veiledning av mor.
5. Etter litt over to uker, eller 11 skoledager, var det fullt og helt opp til mor og far å utføre behandlingen, uten noen fra vår tjeneste i beredskap.

Hva førte dette til?

Vi var ikke i tvil om at gutten hadde angst, og hadde i tillegg lært relativt sofistikert unngåelsesatferd. Behandlingen ga meget gode resultater, og gutten viste raskt tilnærmet normal atferd i forhold til å møte opp og være på skolen. Gutten har siden skolestart høsten 2005 og frem til nå ikke hatt en dag med ureglementert fravær. Det vil si at gutten nå har gått over to år sammenhengende på skole. Han deltar på det meste familien foretar seg. Han har vært med skoleklassen

på overnattingsturer, pilegrimsvandring med overnatting og leirskole. Det siste han har kastet seg inn i, er at han nå sitter i elevrådet på skolen. Jeg var ute og snakket med gutten for en måned siden i forbindelse med at saken skulle avsluttes fra vår side. Jeg møtte da en klok, blid, oppvakt og trygg ung gutt, som var full av selvtillit og hadde masse humor. Da vi avsluttet samtalen, siterte han med et smil for n'te gang en av behandlerne: «det er bedre å hoppe i det enn å krype i det»!

LITTERATUR

- BAUM, W. M.** (2005). *Understanding Behaviorism*. Behavior, Culture, and Evolution. (2nd ed.) Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- CATANIA, A. C. C.** (1992). *Learning*, third edition. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- GRANT, L. & A. EVANS** (1994). Behavior and Behavior Analysis. I L. Grant & A. Evans, Principles of Behavior Analysis (s. 1–18). New York: Harper Collins College Publishers.
- HAYES, S. C. & BROWNSTEIN, A.** (1986). Mentalism, behavior-behavior-relations and a behavior-analytic view of the purposes of science. *The Behavior Analyst*, 9, 175–190.
- HOLDEN, B.** (1998). Mediasjonisme og forklaring. Tidsskrift for norsk psykologforening, 35, 328–336.
- HOLDEN, B.** (2003). *Følger av atferdsanalytiske forklaringer for atferdsanalsens tilnærming til utforming av behandling*. Psykologisk fakultet. Universitetet i Bergen.
- INGUL, J. M.** (2005). Skolevegring hos barn og ungdom. I: *Barn i Norge 2005*. Voksne for barn, Årsrapport om barn og unges psykiske helse (s. 27–39).
- KORITZINSKY, R.** (2007). Hvem skal hjelpe skolevegreren? *Spesialpedagogikk*, 6.
- KEARNEY, C. A. & A. M. ALBANO** (2004). The functional profiles of school refusal behavior. Diagnostic aspects. *Behavior Modification*, 28, 147–161.
- KEARNEY, C. A. & W. K. SILVERMAN** (1990). A preliminary analysis of a functional model of assessment and treatment for school refusal behavior. *Behavior Modification*, 14, 340–366.
- SKINNER, B. F.** (1974). *About Behaviorism*. New York: Knopf.
- SKINNER, B. F.** (1953). *Science and Human Behavior*. New York: Free Press.
- SOSIAL- OG HELSEDIREKTORATET** (2006). Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede sykdommer og beslektede helseproblemer. 10. revisjon. ICD-10. Oslo: Sosial- og helsedirektoratet.
- STATENS HELSETILSYN** (2000). Angsttildelser – Kliniske retningslinjer for behandling. Oslo: Statens helsetilsyn.
- SVARTDAL, F. & M. A. FLATEN** (1998) *Læringspsykologi*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- SÅLLMAN, J. I.** (2006). Behandling av angst og skolevegring hos ung gutt ved hjelp av enkle atferdsanalytiske prinsipper. *Norsk Tidsskrift for Atferdsanalyse*, 33, 49–56.
- VAN HOUTEN, R., S. AXELROD, J. S. BAILEY, J. E. FAVELL, B. A. IWATA & O. I. LOVAAS** (1988). The right to effective behavioral treatment. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 21, 381–384.

A Place2Be

– et sted å lære og ha det godt

TEKST OG FOTO: KIRSTEN FLATEN

Sosionom og psykoterapeut Rosamund Pines arbeider for stiftelsen The Place2Be, en organisasjon som arbeider i 112 barneskoler i Storbritannia. The Place2Be ble opprettet i 1994 for å kunne bli et supplement til det ordinære skoletilbudet for barn. Organisasjonen har også en rekke andre tilbud enn det de gjør direkte i skolen.



– Vi tilbyr også tjenester til foreldre, skolepersonell og andre som arbeider med barn, forteller Rosamund Pines.

Pines har kontor ved «Appelgarth Infant and Junior School». Skolen har 500 elever i alderen 3 til 11 år, og ligger i et av de mindre privilegerte områdene i London. – Vi går ikke inn i fagundervisningen. Dette er et psykososialt tilbud for å gjøre hverdagen bedre for den enkelte elev og dermed også gruppen, understreker Pines.

Fysisk tilstede i skolen

– Siden oppstarten for ca. 14 år siden har vi gjennom prøving og feiling landet på arbeidsmetoder som gir gode resultater, forteller Pines, men legger raskt til at dette på ingen måte er statisk, og at man vil prøve ut nye ideer når det er behov. De arbeider ut fra et prinsipp om å være lett tilgjengelig,

og de er fysisk tilstede i skolen. Barn som ønsker noen å snakke med kan «henvise» seg selv. Dette gjør de ved å legge en lapp med navnet sitt i en dertil egnet boks, et system som fungerer godt, sier Pines. For å få dette til må skolen stille rom til disposisjon slik at man har et sted å møtes. Pines forteller at hun over sin dør har et skilt der det står: «Her snakkes det». En viktig ingrediens i Place2Be, men ikke det eneste virkemiddelet. Lek og kreativ utfoldelse har også en stor plass her.

Observasjon

Pines forteller at de arbeider både individuelt og med grupper av barn. Hun ler og himler oppgitt med øynene og forteller om når de forsøkte å ha grupper der alle barna var svært utagerende. Alt kom helt ut av kontroll, og de måtte innse at det var ikke den

typen intervensjon barn med den type problem hadde nytte av.

– Vi har nå «landet» på et tilbud som jeg synes er svært lovende. Nå blir alle barna på klassetrinnet for 6–7-åringer gitt ett gruppetilbud der de møtes fire ganger. Hvem som havner i gruppe med hvem er på ingen måte tilfeldig. Jeg bruker tid på å observere klassene før jeg setter sammen gruppene. Særlig gymnastikktimene gir gode muligheter for observasjon, påpeker hun. Også sosiogram brukes for å kartlegge hvilke av barna som virkelig trenger hjelp til å komme inn i elevgruppen. Før oppstart av gruppe blir det sendt brev til samtlige av foresatte der de bes om å gi tilbakemelding dersom de ikke ønsker at barnet deres skal delta i gruppe. Per dato har det ikke vært en eneste foresatt som har gitt tilbakemelding på



at de ikke vil at barnet deres skal delta i gruppe.

Grupper

Selve gruppene består av to voksne, tre jenter og tre gutter. Barn med atferdsproblemer settes i gruppe med barn med god atferd, sjenerte barn settes sammen med mer utadvendte, alt med den hensikt å gi gode rollemodeller. Barn som på forhånd er venner kommer ikke i samme gruppe, dette for å utvide deres sosiale sirkler. Pines legger til at barn som er venner kjenner jo allerede hverandre og leker sammen, og trenger ikke gruppen for å bli kjent. Gruppene har en fast struktur som blir fulgt hver gang. Man starter med sirkeløvelser, kreative oppgaver, fri lek og en fast avslutning. – Det viktige her er at alle barna blir sett og all positiv atferd blir forsterket, sier Pines. Barna gir selv

uttrykk for å trives med gruppene, og Pines får mange tilbakemeldinger på at «de gleder seg til å leke». Klasseroms-lærere melder tilbake at leken blir mer inkluderende og at det er lettere for barn som var «utenfor» å komme med i leken.

Videre arbeid

På bakgrunn av de observasjoner man gjør i gruppen får noen av barna en videre individuell oppfølging. Pines sier at det kan være barn som har mistet noen, en av foreldrene har havnet i fengsel, barn der foreldrene har gått fra hverandre og mange andre grunner. Noen av barna får langvarig terapi, som kan strekke seg opp til to år.

– Det er en endring i hvilke barn som blir henvist. For noen år tilbake var det hovedsakelig barn med en utagerende, gjerne aggressiv atferd som

ble henvist. Nå er det en økning med barn som er sosialt tilbakeholdne og sjenerte, forteller Pines. Hun synes det er bra, og legger til at dette er en gruppe som trenger støtte for å øke selvtillit og det å stå opp for seg selv.

Pines har også hatt en del jente-grupper, og mener at det kan oppstå en del særegne «jenteproblem». Hun bruker samme prinsippet for gruppesammensetning som for yngre barn. – Jeg tror en del sosiale problemer blir avverget ved at man tidlig går inn og hjelper barna til å etablere en sosial tilknytning, avslutter Pines. ■

For mer informasjon:
www.theplace2be.org.uk

Barn med atferdsproblemer settes i gruppe med barn med god atferd, sjenerte barn settes sammen med mer utadvendte, alt med den hensikt å gi gode rollemodeller.

Psykologiske – og vitenskapsteoretiske retninger

– Motsetninger eller felles forståelser som grunnlag for rådgivning og forskning?

Miljøer innen veiledning/rådgivning/terapi og forskning oppleves ofte som atskilte fagtradisjoner, men det er likevel utfordrende å kunne reflektere omkring et mulig felles, vitenskapelig grunnlag.



Gisle Johnsen er førskolelektor ved Høgskolen i Bodø

Terapi har i stor grad kliniske tradisjoner innen medisin/psykiatri, rådgivning innen pedagogisk-psykologisk tjeneste, mens veiledning er mer et uttrykk og begrep i skolen. På den andre siden ser vi at høyskoler og universitet vektlegger forskeropplæring, ofte som foranledning for oppfølgende utdanning innen rådgivning og veiledning.Psykoanalytens og terapiens grunnlegger, Sigmund Freud (1856–1939) gjorde krav på å tilhøre den naturvitenskapelige vitenskapstradisjon, mens opponentene mente at teorien hans ikke holdt mål i forhold til sentrale krav til forutsigbarhet og repeterbarhet. Det er også rimelig enighet blant kritikere om at øvrige psykologiske retninger med sine rådgivnings- og veiledningsstrategier bør tilknyttes den samfunnsvitenskapelige forskningstradisjon med intersubjektivitet og meta-kognisjon som grunnleggende tilnærming.

Forskningsspørsmål

Gjennom det siste året har jeg vært prosjektmedarbeider i det nettbaserte PVG (Praksisnær Veiledning i Grunnutdanningen)-prosjektet ved Lærerutdanning og kultur (LUK), Høgskolen i Bodø (HBO). Prosjektet er av nasjonal karakter med støtte fra Norges Forskningsråd

(NFR) og inkluderer både lærerutdanning og grunnskoleopplæring (grunnskole og videregående skole). Det har følgelig en overliggende målsetting om å kunne bidra til utvikling av praksisnær forståelse hos lærerstudenter og lærere gjennom distansebasert veiledning. Det er med andre ord ønskelig at lærere og lærerstudenter skal kunne registrere seg på nettstedet, «Lærerforum» (*laererforum.net*) med muligheter til å kunne legge inn aktuelle, praksisnære spørsmål. Disse besvares av forumets profesjonelle veiledere, hvor også dets registrerte brukere oppfordres til å gi oppfølgende kommentarer. Det profesjonelle veilederteamet består så langt av lærere med god erfaring fra grunnskoleopplæringen, høyskole/universitetsansatte lærerutdannere samt tilsatte i den pedagogisk-psykologiske tjenesten (PPT). Forumet er åpent for alle, men for å kunne legge inn spørsmål og kommentere disse, må en registrere seg. Jeg vil for øvrig i det følgende bruke veiledning og rådgivning noe om hverandre på grunn av begrepenes noe kryssende tradisjoner i skole og pp-tjeneste.

Som tidligere rådgiver ved (PPT)-Saltén, Bodø samt nåværende stilling som førstelektor ved LUK, HBO legger jeg merke til to noe nokså ulike og til dels motstridende fagtradisjoner. Ved den pedagogisk-psykologiske tjenesten er forskning i stor grad et nedprioritert område, til tross for at denne i økende grad krever embeds-/hovedfags- eller mastergradseksamen innen psykologi eller pedagogikk/spesialpedagogikk som bakgrunn for tilsettinger. På en studiereise



til USA i 2001 la jeg merke til noen av de samme motsetninger med rimelig stor avstand mellom fagmiljøer tilknyttet «Councelling» og «Research». Denne reisen forsterket mine spørsmål om det finnes noen grunnleggende, vitenskapsteoretiske elementer som kan binde disse tradisjonene sammen? Jeg endte dermed opp med følgende spørsmål:

Hvilke vitenskapsteoretiske tilnærminger kan om mulig danne felles bakgrunn for noen aktuelle rådgivnings- og forskningstradisjoner?

Rådgivning, veiledning og konsultasjon

Rådgivning betraktes som et overordnet begrep med veiledning og konsultasjon som mer underordnede forhold (Lassen, 2002). I følge Caplans konsultasjonsmodell med sin utøvelse av indirekte rådgivning, kan jeg som profesjonell lærerutdanner være rådgiver for en lærer med ønske om å styrke hans didaktiske- og substansmessige kompetanse. I slike yrkesmessige sammenhenger benyttes ofte veiledning som begrep og forståelse.

Handal og Lauvås (2000) forsterker ønsket om refleksjon over egen handling for å kunne hjelpe yrkesutøvere til å bevisstgjøre eget grunnlag for virksomheten sin. Som lærerutdanner og veileder ser jeg følgelig nødvendigheten av å stille meg kritisk og evaluerende til virksomheten min, hvor jeg også må rette fokus mot utviklingen av både egen veilederrolle samt veisøkernes yrkesroller.

Terapi er også en form for rådgivning, men her tenker vi vanligvis på medisinsk område, hvor rådgiverne gjerne er psykiatere eller klinisk utdannede psykologer med utøvelse av individrettet psykoanalyse som behandlingsform (Lassen, 2000). Men jeg erfarer at denne behandlingsformen etter hvert har blitt mer tillagt sosialpsykologiske – og systemiske tilnærminger med for eksempel familieterapi som mål og middel innen barne- og ungdomspsykiatrien (BUP). Det enkelte familiemedlemmet med sine ulike forutsetninger for relasjonsdanning ses her i en nærmere sammenheng med de øvrige deltakerne.

«Rådgivning» og «veiledning» vil i det følgende stå nært hverandre, men likevel med visse nyanser på grunn av at mine tilbakemeldinger til rådsøkerne i «Lærerforum» ofte vil være preget av yrkesrettet veiledning i forhold til lærere og lærerstudenter, mens tilnærminger til for eksempel foreldre vil være mer preget av rådgivning. Jeg ser følgelig at

Rådgivning er en kommunikativ prosess mellom to eller flere mennesker, hvor samspillet er definert i klare rammer med hensyn til forholdets karakter, dets innhold og tidsbegrensning. Målet rådsøker(e) arbeider mot er den styrende faktor i rådgivningsprosessen. Arbeidet for å nå målet blir rådgivningsprosessen. Å nå mål og delmål blir resultatet av selve rådgivningen (Lassen, 2000, s. 22).

Erfaringer fra den tyske nettveilederen «Lehrerforum» tilsier at form og innhold i spørsmålsstilling og tilbake-



melding spenner over et vidt register som til sammen viser et ønske om veiledning på bredt grunnlag (Sieland, 2006). Her benyttes «Blended counselling» som begrep og døråpner i forhold til ulike tradisjoner innen pedagogikk/spesialpedagogikk, didaktikk, psykologi, helse, jus og øvrige etisk, betingede spørsmål.

Noen vitenskapsteoretiske refleksjoner

Den logiske positivismen

Jeg ser først og fremst på den franske filosofen Auguste Comte (1798–1857) som den moderne positivismens grunnlegger (Henriksen, P. og T. B. Eriksen, 2005). Han forkaster enhver tankeretning som forsøker å gå utover den virkeligheten som knytter seg til vår erfaring. Vitenskapens oppgave er først og fremst å finne fram til og formulere lovmessigheter i forhold til fenomeners uforanderlige forhold, og i mindre grad til tingenes årsaker og innerste vesen. Med utgangspunkt i disse erkjennelser formulerte Comte «de tre stadiers lov» med fremheving av teologien som det laveste stadium. Her handler mennesket i stor grad etter formål, mens vi på det neste, metafysiske stadiet går mer i retning av abstrakte ideer eller krefter. På det tredje stadiet har vi oppgitt alle bestrebelse av både teologisk- og metafysisk karakter med avgrensninger til gitte erfaringsdata og deres lovmessige sammenhenger. Det siste stadiet benevnes som det logisk positive med tilhørende grunnlag for positivismen som den sanne og ekte vitenskap. Her fremkommer først og fremst grunnvitenskapen matematikk med oppfølginger innen astronomi, fysikk, kjemi, biologi samt etter hvert sosiologi med kvantifiserbare tilnærminger. De to siste ses på som de mest komplekse områder med sine tilknytninger til menneskesamfunnet, mens psykologi er på den andre siden ikke en vitenskap i seg selv, men heller et fagområde mellom biologi og sosiologi.

Jeg ser følgende at den logiske positivismen danner innledningen til den moderne vitenskapsfilosofien, hvor filosofen Schlick opptrådte som den første talsmann for retningen med sin presentasjon i 1930 på en internasjonal filosofikongress i Oxford (Gilje og Grimen, 1997). Han mente å ha funnet fram til de endelige løsninger som for alltid kunne forkaste filosofiske konflikter og stridsspørsmål. Jeg legger for øvrig merke

til at mine tidligere realfagsstudier på gymnasets naturfaglinje i stor grad var en oppfølging av denne tradisjonen med sin oppfatning av at bare naturlovene kunne danne utgangspunkt for den ekte og sanne vitenskap. En forutsetning for denne forståelsen er at forsøkene skal være forutsigbare og repeterbare, hvor jeg ser tyngdekraftens lovmessige akselerasjon som regulerer et legeme i fritt fall. Hvis jeg for eksempel den ene dagen slipper et eple fra en høyde på nøyaktig ti meter, tar tiden og gjennomfører samme forsøk neste dag, skal eplet bruke samme tid på begge fall.

Den østerrikske nevrologen og psykologen Sigmund Freud (1856–1939) mente at psykoanalysen hans innfridde kravene til den logisk-positivistiske tradisjon, mens opponentene mente på den andre siden at teorien ikke innfridde de allmenne, naturvitenskapelige krav til forutsigbarhet og repeterbarhet. Jeg erkjenner at Freuds teori ikke kan sidestiltes med realfag som fysikk og kjemi da hver behandling eller terapi ikke kan gjenkalles i sin helhet på grunn av at relasjonene mellom terapeut og pasient gjelder bare der og da i gitte, terapeutiske sammenhenger. Men på den andre siden kan erfaringer over tid gi terapeuten erfaringer med mer generelle og forutsigbare pasientbehandlinger som resultat.

Som lærerutdanner ønsker jeg å være en praksisnær veileder både i fysisk tilstedeværende – og nettmessige sammenhenger. Men hvordan kan praksis bli rimelig forutsigbar i lærerens møte med elevene sine? Til tross for at læreren forbereder seg godt til timene, blir det likevel slik at gitte relasjoner mellom elever og lærer oppleves der og da og kommer egentlig aldri tilbake i samme form. Men jeg erfarer på den andre siden at praksis gjerne gir oss gode erfaringer som kommer oss til nytte når nye, lignende situasjoner oppstår. De naturvitenskapelige- og positivistiske tilnærminger må følgelig ofte utelukkes i den praksisnære skolehverdagen.

Men på den andre siden er de skolerettede realfagene i seg selv naturvitenskapelige, substansrettede fag, hvor for eksempel regneoperasjoner i matematikk er forutsigbare og repeterbare med vektlegging på overliggende variabler som rekke og mengde. I den mer substansmessige veiledningen ser jeg følgelig på den logisk, positivistiske referansen som nyttig, innholdsrik og nødvendig, også i nettorienterte «Lærerforum».

Som lærerutdanner ønsker jeg å være en praksisnær veileder både i fysisk tilstedeværende – og nettmessige sammenhenger.

Poppers kritiske rasjonalisme

Karl Poppers (1902–1994) kritiske rasjonalisme er i stor grad en motreaksjon til positivismens krav til bevisføring av nye erkjennelser. Slike føringer vil kunne utelukke store deler av naturvitenskapene på grunn av at deres lovmessigheter bygger på generaliseringer som ikke så lett kan bevises. Popper fremhever at hypoteser verken kan eller bør verifiseres, men bare fremstå som falsifiserbare (Gilje og Grimen, 1997). Vi kan ikke finne fram til sannheten, men bare nærme oss den med den følge at menneskelig erkjennelse aldri kan oppleves som endelig og sikker. Det innebærer igjen at vi ikke kan ha tillit til at teorier skal kunne oppleves som sanne og absolutte over tid, men heller være kontinuerlig åpne for utvikling. Det er også interessant å reflektere Poppers syn på observasjoner med avklaringer av visse observasjoners sannhet med påfølgende muligheter for hypotesers falsifiseringer. Men på den andre siden kan ikke observasjoner verifisere hypoteser da de i så fall vil kunne hindre utvikling av nye erkjennelser. Den franske filosof og sosiolog Bourdieu (1930–2002) uttrykker i stor grad likelydende synspunkter, men trekker også med seg teoriens historie og tradisjon (Mathiesen, 2005). Forskere som opplever å ha en vitenskapelig kapital eller tradisjon med seg i forskningsfeltet, bærer med andre ord med seg et grunnlag for oppfølgende studier. Jeg synes både Poppers og Bourdieus erkjennelser er interessante og fremtidsrettede ved å kunne åpne for fortløpende utvikling tilknyttet nye erkjennelser og muligheter for generering av teorier. Som lærerutdanner ønsker jeg følgende at læring skal innebære utviklende dimensjoner både på individ- og systemnivå. Jeg vil med andre ord ikke slå meg til ro med at jeg sammen med studentene mine har kommet fram til endelige løsninger om hvordan for eksempel klasseledelse skal forvaltes i praksis. Det skal alltid være noe nytt å lære i en livslang diskusjon om læring i en prosess med oppfølgende målsettinger (Kunnskapsdepartementet, 2007–1). Selv om jeg her og nå avgrenser meg til nærmiljøskolen med enkeltelever, elevgrupper og lærere, synes jeg Poppers overliggende perspektiv på utvikling passer godt på menneskers muligheter og utfordringer for nyorientering i livsløpet. Jeg ser også at disse synspunktene faller godt sammen med grunnopplæringens målsettinger om opplæring i filosofisk-

og vitenskapelig tenkemåte sammen med lærerens rolle som veileder og elevens ansvar for egen læring (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Jeg merker meg at Popper ikke trekker opp så klare skillelinjer mellom vitenskap og ikke-vitenskap som de logiske positivistene gjør (Gilje og Grimen, 1997). Han godkjenner også metafysiske utsagn og forståelser som meningsfulle, men likevel med et gjennomgående krav om at de skal kunne reflekteres og kritiseres på en rasjonell måte.

Paradigmer og paradigmeskifter

Jeg ser på Thomas Kuhn (1922–1996) med sine paradigmer og paradigmeskifter som en oppfølgende og opponent vitenskapsfilosof i forhold til positivismen og Poppers kritiske rasjonalisme (Gilje og Grimen, 1997). Et paradigme ses for øvrig på som et sett av arbeidsmåter og antagelser som i en gitt tidsepoke anerkjennes som grunnleggende kunnskap innen et vitenskapsområde. En vitenskapsgenerasjon kan for eksempel fokusere på bestemte paradigmer, mens neste generasjon prioriterer andre områder. Jeg ser for øvrig at paradigmeskifter kan være preget og styrt av økonomiske markedskrefter som ikke nødvendigvis er rasjonelt eller etisk betinget, men som likevel kan påskynde en målrettet forskning på det naturvitenskapelige området.

Jeg vil videre hevde at Freuds psykoanalytiske teori og tilhørende terapi representerte i sin samtid et paradigmeskifte i forhold til kirkens holdninger til menneskets skjebne. Til tross for at terapien ikke holder mål i forhold til naturvitenskapens krav til forutsigbarhet, repeterbarhet og falsifisering, har den likevel blitt stående som rimelig forankret med tilknyttet tillit over tid til tross for mye kritikk i forhold til dens forsøk på å modellere menneskets sjeleliv.

Den hermeneutiske tilnærmingen

I motsetning til den logiske positivismen innebærer hermeneutikken vår evne til å kunne fortolke og forstå ulike forhold ved menneskers holdninger og forståelser. Begrepet kommer fra greske «hermeneuin» med sine tre betydninger; å uttrykke eller uttale, å utlegge eller forklare og å oversette eller fortolke (Krogh et al., 2000). Denne vitenskapsteoretiske retningen er opprinnelig tilknyttet den greske guden Hermes

Hvis jeg gir deg ei krone, og du gir meg ei krone tilbake, sitter vi fortsatt igjen med ei krone hver. Hvis du gir meg en ide, og jeg gir deg en annen tilbake, sitter vi igjen med to ideer hver. Det er et bærende prinsipp bak «Lærerforum» med dens muligheter for å lære av og med hverandre.

som utover det å være gudenes budbringer også er den som uttrykker, forklarer og fortolker budskapet. I nyere tid assosierer vi hermeneutikk til både jus og teologi, hvor vi bl.a. i sistnevnte tilfelle tenker på Luthers reformerte fortolkninger av Bibelen (Fuglseth, 2006).

Hans Georg Gadamer benevner slike forståelser eller forutsetninger som forforståelser eller fordommer (Gilje og Grimen, 1997). Vår forforståelse danner med andre ord et nødvendig grunnlag for utvikling av oppfatninger av våre medmennesker med tilhørende relasjoner og sosiale tilknytninger. Hva vi mener og tror om vår neste, uttrykker følgende mye om oss selv. Denne bevisstgjøringen bidrar gjerne til ydmykhet i forhold til våre oppfatninger av den andre, og det fellesskapet og den kulturen vi lever i.

Den engelske sosiologen Anthony Giddens (1938) kommer nærmere inn på den doble hermeneutikken (Gilje og Grimen, 1997). Når jeg samtaler med en annen person, fortolker jeg det som den andre allerede har fortolket. Det samme viser seg når jeg leser en tekst i form av en historisk hendelse, hvorpå jeg igjen fortolker forfatterens oppfatninger av de aktuelle kildene. Jeg ser at Giddens forståelse blir en videreutvikling og presisering av Gadamer på grunn av at menneskers relasjoner til hverandre ofte har sammenheng med deres evne til å fortolke hverandres fremstillinger i ord og tekst.

Når jeg for eksempel leser et innlegg i «Lærerforum» om en lærers frustrasjoner over mobbing i skolen, bør jeg være oppmerksom på om forståelsen min er rimelig i samsvar med veisøkers intensjoner. Jeg ser følgende at det kan bli nødvendig å starte veiledningen med noen oppklarende spørsmål for å kunne bli rimelig sikker på om jeg har tilnærmet samme utgangspunkt som rådsøker.

Den praktiske hermeneutikken og Freuds psykoanalyse

Lindseth (1986) følger opp Popper med vektlegging på Freuds manglende evne til å tilfredsstille naturvitenskapens krav til forutsigbarhet og repeterbarhet. Psykoanalysen bør heller ses i lys av et mer praktisk, hermeneutisk perspektiv med tilhø-

rende relasjoner mellom Freud og Gadamers hermeneutikk. Det bør med andre ord være en gjensidig tilnærming mellom disse perspektivene, hvor relasjonene mellom dem blir en annen enn summen av delene. Jeg ser også at Giddens doble hermeneutikk er interessant og anvendelig med sine bevisstgjørende fortolkninger av gjensidige forståelser i relasjonsdanninger. Jeg ønsker ikke å gå så mye dypere inn på disse refleksjonene, men jeg vil likevel fremheve Freuds psykoanalytiske teori med tilhørende «Id», «Superego» og «Ego». Her tenker jeg noe forenklet på sammenhengene mellom menneskets mer ubevisste drivkrefter (Id), dets bevissthet (Ego) og dets samvittighet (Superego). Ego vil følgelig bli stående i en balanse og noen ganger i konflikt mellom Id og Superego. Som terapeut vil jeg bringe denne forståelsen med meg i behandlingen, hvor en oppfølgende målsetting vil være å bidra til at pasienten fortolker og bevisstgjør sine traumatiske opplevelser ved å sette ord på disse.

Ut fra denne forforståelsen prøver jeg å fortolke pasientens utsagn for derigjennom å kunne påskynde og forsterke den oppfølgende behandlingen. For å oppnå gunstige behandlingsresultater kan jeg følgelig ikke inneha en uavhengig fortolkning av pasienten, men heller la meg påvirke av Freuds psykoanalytiske teori som styrende og grunnleggende referanse til min oppfatning av pasientens psykiske lidelse og oppfølgende behandling.

Den praktisk, hermeneutiske tilnærmingen

– Et grunnlag for noen oppfølgende rådgivningstradisjoner

Freuds samtid og ettertid preges også av humanistiske retninger med fokus på de amerikanske psykologene Carl Rogers (1902–1987) og Abraham Maslow (1908–1970). Førstnevnte er opptatt av å bevisstgjøre verdiene sine sammen med fokus på ansvar for egne handlinger (Haugen, 2006). Maslow er på den andre siden først og fremst kjent for sin behovspyramide med vektlegging på ulike motivasjoner sett i lys av menneskets utvikling fra nærmest vugge til grav. Her ser jeg spedbarnets grunnleggende, fysiske behov med oppfølgende sosiale behov, aktelse og selvrealisering samt kom-

binasjoner mellom disse i senere alder.

Filosofen Søren Kierkegaard (1813–1855) reflekterer den humanistiske tradisjonen på en verdig måte gjennom ansvarliggjøringen av veisøkers ansvar for handlingene sine. Men her kan jeg med fordel også inkludere veileder på en anerkjennende måte gjennom hennes perspektiver i

Synspunktet for min Forfatter-Virksomhed:

...At man, naar det i Sandhed skal lykkes En at føre et Menneske hen til et bestemt Sted, først og fremmest maa passe paa at finde han der, hvor han er, og begynde der.

Dette er Hemmeligheden i all Hjælpekunst. Enhver, der ikke kan det, han er selv i en Indbildning, naar han mener at kunne hjælpe en annen. For i Sandhed at kunne hjælpe en annen, maa jeg forstaa mer end han - men dog vel først og fremmest forstaae det han forstaaar...

(Peavy, 2006, s. 20).

Med stor respekt for Kierkegaards hjelpekunst med oppfølgende krav til både veisøkers og veileders forforståelse, trekker jeg også inn Habermas med sine kritiske holdninger til visse verdier i relasjonene til vår neste (Habermas, 2003). Som veileder kan jeg ikke gi uttrykk for forhold som virker nedbrytende på veisøkerne mine. I lærerutdanningen og grunnopplæringen legger jeg for øvrig merke til hvordan de kristen-humanistiske verdier danner en bakenforliggende forståelse for vår profesjonelle yrkesutøving (Kunnskapsdepartementet, 2007–2).

Omtrent på Rogers og Maslows samtid utvikles også den behavioristiske, psykologiske tradisjonen med utgangspunkt i den amerikanske psykologen B. F. Skinner (1904–1990). Han står for en nokså mekanisk tilnærming, hvor læring først og fremst skjer i en oppfølgende rekkefølge; Ytre Stimulus (Igangsetter) – Operant (Ønsket atferd) og Respons (Belønning/straff), S->O->R (Haugen, 2006). Veileder inntar her en nokså styrende rolle, hvor responsen kan være positiv eller negativ med tilhørende belønning eller straff i forhold til målpersonens atferd. Definisjonen på belønning/positiv forsterkning er at den skal øke atferdens hyppighet, mens straff/positiv reduksjon reduserer dens hyppighet.

Jeg opplever Skinners teori som rimelig styrende med registrering av lært og redusert atferd på en nærmest lov-

messig – og mekanisk måte. Den legger seg følgelig nært opp mot den logisk, positivistiske forståelsen, selv om jeg ser at Skinner ikke er på høyde med dens krav til forutsigbarhet og repeterbarhet. Men på grunn av Skinners vektlegging på observerbar atferd med tilhørende registreringer ser jeg visse lovmessige strukturer over tid på høyde med Poppers rasjonalisme.

Den systemiske eller sosio-kulturelle tilnærmingen lar seg først og fremst representere ved den russiske psykologen Urie Bronfenbrenner (1917–1995). Hans nokså omfattende utviklingsøkologiske modell retter seg mot samspillet mellom individer på ulike sosiale nivå, sett i lys av det kulturelle kollektivet de tilhører (Bateson, 1972). De sosiale nivåene kan igjen variere i størrelse og omfang fra mennesker i pargrupper til voksende fellesskap i form av familie, barnehage og skole, lokalsamfunn og til større politisk- og ideologisk sett, innrettede storsamfunn. Bronfenbrenner legger med andre ord vekt på hvordan mennesker inngår i relasjoner, men også hvordan større samfunnskulturer påvirker hverandre og i neste omgang hvordan det oppstår gjensidighet mellom disse og de mer underliggende miljø i form av både familier og enkeltindivider. Her tenker jeg også på hvordan nasjonale- og politiske strømninger kan påvirke ulike skolekulturer i form av elevgrupper sammen med skoleledere og lærere.

Veiledning på nett

Jeg ser at de humanistiske- og etiske prinsippene om veisøkers rett til å velge passer godt som grunnleggende idegrunnlag også for «Lærerforum». Som hovedansvarlig for nettstedet har jeg respekt for veisøkers synspunkter, men det er ikke likelydende hvilke temaer som bringes inn i forumet (Eide et al., 2003). Hvis det for eksempel fremkommer case eller spørsmål med uetiske tilsnitt, er jeg ansvarlig for å fjerne disse.

Jeg ser videre at det blir et mål i seg selv for de profesjonelle veilederne å kunne samarbeide og reflektere spørsmål det sås tvil om (Stensland, 2005). På grunn av at de bor nokså spredt, kan det gjøres distansemessig i forumets lukkede rom, i form av lyd/bilde, telefonmøter og noen ganger også i fysiske sammenhenger. Jeg ser også utfordringen som

ansvarlig koordinator å kunne vurdere hvilke veiledere som har rimelige forutsetninger for å kunne svare på gitte spørsmål, foruten forventninger om at den enkelte veileder vurderer kritisk egen kompetanse i gitte spørsmål.

Den praktisk-hermeneutiske tradisjonen retter seg også inn mot den sosial-konstruktivistiske- og sosio-kulturelle veiledningstradisjonen med tilhørende sammenheng mellom veiledning og læring (Peavy, 2006). Gjennom nettmessige refleksjoner blir det følgelig et mål i seg selv å kunne utvikle relasjoner mellom veisøker og veileder som utgangspunkt for oppfølgende læring både på individ- og samfunnsnivå. Som veileder vil jeg vanligvis stå i relasjon til en kontekst med den følge at jeg ikke bare kan utvikle meg på egne vegne, men heller i relasjon til min neste (Bateson, 1972). Om jeg som veileder skal komme ut på pluss- eller minussiden oppleves som utfordrende, særlig når relasjoner skal utvikles gjennom distansebærende, kommuniserende tekster. Nettveiledningens praktisk-hermeneutiske forståelse med dens formidlingsevne innehar følgelig muligheter til å kunne spre ideer på en effektiv måte. Men det blir likevel et oppfølgende spørsmål om i hvilken grad det likevel dannes positive relasjoner mellom veisøkere og veiledere. Det blir i seg selv en utfordring for den oppfølgende evalueringen av «Lærerforum», hvor også etiske prinsipper i relasjonene mellom veileder og veisøker blir en utfordring i seg selv (Forskningsetiske komiteer, 2006).

Hvis jeg gir deg ei krone, og du gir meg ei krone tilbake, sitter vi fortsatt igjen med ei krone hver. Hvis du gir meg en ide, og jeg gir deg en annen tilbake, sitter vi igjen med to ideer hver. Det er et bærende prinsipp bak «Lærerforum» med dens muligheter for å lære av og med hverandre.

LITTERATURLISTE

- BATESON, G.** (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. New York: Ballantine Books.
- EIDE, S. B., H. H. HELLAND, A. KRISTIANSEN, H. I. SÆVERID, D. G. ASLAND** (2003). *Fordi vi er mennesker. En bok om samarbeidets etikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- FORSKNINGSETISKE KOMITEER** (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora.
- FUGLSETH, K.** (2006). *Vitskapsteori og hermeneutikk*. I: Fuglseth, K. og K. Skogen. Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk, 256–271. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- GILJE, N., H. GRIMEN** (1997). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. 2. opplag. Oslo: Universitetsforlaget.
- HABERMAS, J.** (2003). *Om Gadammers Sannhet og metode*. Dokumentet er en artikkel/bok-kapittel, bind 4, originalartikkel; Zu Gadammers Wahrheit und Methode.
- HANDAL, G. OG P. LAUVÅS** (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen akademisk.
- HAUGEN, R.** (red.) **OG BJERKE, T.** (2006). *Barn og unges læringsmiljø 1. Grunnleggende prosesser i læring og utvikling*. 2. utgave. Kristiansand S.: Høyskoleforlaget.
- HENRIKSEN, P. T. B. ERIKSEN** (2005). *Aschehoug og Gyldendals store norske leksikon*. Oslo: Kunnskapsforlaget.
- KROGH, T., R. THEIL, T. EGELAND** (2000). *Historie, forståelse og fortolkning: innføring i historisk-filosofiske fags fremvekst og arbeidsmåter*. 3. utg. Gyldendal akademisk.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET** (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Midlertidig utgave juni 2006. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET** (2007–1). Stortingsmelding, nr. 16 (2006–2007). *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET** (2007–2). *Lov om grunnskolen og den videregående skolen (Opplæringslova)*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- LASSEN, L. M.** (2002). *Rådgivning: Kunsten å hjelpe*. Oslo: Universitetsforlaget.
- LINDSETH, A.** (1986). *On the Possibility of Establishing a Metascientific Foundation for Psychoanalysis*. In *Annals of Theoretical Psychology*. Chapter 2, Volume 4, Ss. 59-98. Ed. by Mos, P. L. Center for Advanced Study in Theoretical Psychology. University of Alberta.
- MATHIESEN, A.** (2005). *Review Essay. Bourdieus videnskapsteori – i anledning af: Viden om viden og refleksivitet*. – Forelesninger på College de France 2000–2001. Dansk sociologi, nr. 4/2005.
- PEAVY, R. V.** (2006). *Konstruktivistisk vejledning. Teori og metode*. 2. udgave, 1. oplag. Danmark: Rådet for Uddannelses- og Erhvervsvejledning.
- SIELAND, B.** (2006). *Lehrerforum, prosessevaluering*. Forelesninger og refleksjoner ved universitetet i Luneburg, 15.12.2006.
- STENSLAND, P. S.** (2005). *Aksjonsforskning på egen praksis. Metodologiske utfordringer*. København: Ugeskrift for Læger. Årstill: 2005, Volum: 167, Nr. 22, Første side: 2402.

Relasjon mellom *kropp, samhandling og miljø*

– en *dynamisk analytisk modell* i habilitering av barn og unge med multifunksjonshemming

I artikkelen presenteres en modell som kan anvendes når en står ovenfor store og sammensatte problemstillinger i habiliteringsarbeid med barn. Modellen legger vekt på funksjoners betydning og sammenhenger mellom disse. Modellen er kompleks, dynamisk og analytisk i sin form. Et kasus illustrerer anvendelsen av modellen.

AV HÅVAR GRØTTLAND, KARL JACOBSEN OG GYDA BJØRGO LARSEN

Habilitering av mennesker med utviklingshemming har en relativt kort historie. Opprinnelig var habiliteringsarbeid ofte bygd på et rent kognitivt grunnlag. Diagnostiseringen differensierte mellom dypt, moderat og lett psykisk utviklingshemming. Habiliteringsarbeidet rettet seg mye mot å trene ferdigheter som skulle bedre daglig fungering, men også fremme kognitiv fungering målt med IQ. Innenfor disse rammene ble innholdet i tilbudet til barn og unge med multifunksjonshemming som var dypt psykisk utviklingshemmet problematisk. Det var vanskelig med opptrening og bedring av funksjoner. Utviklingen av innholdet i tilbudet gikk fra livsoppholdelse og omsorg, og etter hvert mot stimulering, trening, og utvikling av ulike metoder i tilnærmingen til gruppen. Dette blir synlig gjennom opplæringsprogrammer/metoder med hovedvekt på struktur som time-, dags-, ukeplaner, og sansestimulering, ferdighetsslæring og trening.

I de siste 10 årene har det skjedd store endringer i grunnlaget for habiliteringsarbeidet, fire områder skal være utredet og integrert. Det er vedtatt i internasjonale og nasjonale konvensjoner at områdene: intellektuelle funksjoner, emosjo-

nelle og psykologiske funksjoner, helse og miljø skal utredes. (Gordon, Saklofske & Hildebrand, 1998, WHO, 2001). Krav om utredning vil tydeliggjøre sammenhengen mellom disse fire områdene. Dette perspektivet har ført til endringer av praksis, og synliggjør behovet for modeller hvor disse fire områdene kan integreres. Spesielt viktig blir dette for personer med multifunksjonshemming som har funksjonsnedsettelse som involverer ulike faktorer innenfor de ulike områdene. Modeller som kan håndtere kompleksitet blir nødvendig i habiliteringsarbeidet.

Denne modellens intensjon er å fremme et dialogisk perspektiv som gir muligheten for å integrere et strengt biologiske/naturvitenskapelig menneskesyn, et humanistisk menneskesyn og kultur (Rommetveit, 2005). I dette møtet ligger muligheten for ny meningsdannelse og ny kunnskap om menneskelig fungering. På denne måten blir vår forståelse av barnet satt under diskusjon (Grøttland & Romhus, 2006). Modellen blir på denne måten et medium for analyse, utvikling av tiltak og evaluering, og i dette ligger blant annet modellens dynamikk.

Mennesket er biologisk sett et komplekst og sammensatt art som påvirker og påvirkes av omgivelsene. Vi inngår i et spill med våre omgivelser, dvs. andre mennesker, gjenstander, kontekster og det fysiske miljøet. En slik gjensidig påvirkning over tid benevnes som transaksjon. En transaksjonell forståelse gjør det nødvendig å tydeliggjøre sammenhenger mellom mange faktorer som påvirker og påvirkes av barns utvikling. Dette krever et bredt utviklingspsykologisk perspektiv. Dette blir særlig aktualisert for barn som har store utviklingsvansker (Grøttland & Jacobsen, 2002; Martinsen & Smørvik, 1993; Sameroff & Chandler, 1975; Vygotsky, 2001).

Modellen viser de ulike faktorenes betydning og den gjensidige påvirkning mellom disse. I vår sammenheng er funksjoner og faktorer i barns utvikling relasjonelle, de relaterer seg til hverandre på ulike måter i en vedvarende dynamikk (Bateson, 1979, op. cit.).

Vårt fokus retter seg også mot de voksnes bidrag i samhandlingen og deres forståelse av barnet og barnets forutsetninger for kommunikasjon. Gjensidighet i kommunikasjon og spill blir det sentrale. Alle har behov for å bli sett og forstått. Noen barn kan formidle et budskap ved å henvende seg og henlede den andres oppmerksomhet mot gjenstander eller hendelser. De har en klar intensjon med sin kommunikasjon. Der hvor det ikke foreligger noen klar intensjon, må vi tolke de kommunikative signalene ut fra vår kjennskap til barnet (Bjerkan, 2005). Noen barn har tydelige signaler som er lett lesbare for dem som kjenner barnet. Hos andre kan holdepunktene for kontakt være tolkning av små variasjoner i pustemønstre, endring i hudfarge og muskelspenninger.

Denne artikkelen tar utgangspunkt i en modell utviklet av Guess og kollegaer som brukte den som et analyseverktøy i sin forskning (Guess et al., 1993). De anvendte modellen for å studere «state»/våkenhetstilstander hos personer med multifunksjonshemming. De fant blant annet at det var sterke sammenhenger mellom sensorisk kapasitet, ernæring og medisiner og personers våkenhetstilstand. En svakhet ved deres modell er at emosjoner ikke er tatt med som en separat utviklingsfaktor, men befinner seg implisitt i modellen. Vi ser på emosjoner som en betydningsfull faktor fordi mange barn med multifunksjonshemming har sin styrke i sin emosjonalitet. Deres emosjoner forteller oss i hvilken tilstand de

befinner seg i og hvilke behov de har. Ved å lese og å forstå deres emosjoner har en muligheten for å gjøre reguleringer og tilpassninger.

I Guess og kollegaers modell er den sentrerte og fokuserte funksjonen organisering av state/våkenhetstilstander. Våkenhetstilstander blir i vår terminologi gjort til en grunnlagsfunksjon. Grunnlagsfunksjoner er forutsetninger for kulturalisering, og består av tilknytningsatferd som er sammensatte funksjoner som: gråt, visuell oppmerksomhet, våkenhetstilstander, grovmotoriske gester, lydproduksjon og smil. Disse blir av foreldrene og andre oppfattet som initiativ til samhandling. (Martinsen, 1980; Tinbergen & Tinbergen, 1983). Hvis grunnlagsfunksjonene ikke er stabile, mangelfulle eller fraværende må dette tas hensyn til for at de skal utvikles eller bli funksjonelle i samhandling og kontakt. Gjennom en mer funksjonell samhandling vil positive transaksjonseffekter lettere oppstå. (von Tetzchner, 2001).

For noen barn synes det å være store begrensninger og små muligheter til endring av grunnlagsfunksjonen. Oppgaven blir da å forstå disse begrensningene for etablering av samhandling, og ta hensyn til disse. Der hvor grunnlagsfunksjonene er stabile kan en fokusere mer på sammensatt funksjon som kommunikasjon og læring av ulike ferdigheter.

Modellens oppbygging og dynamikk

Den grunnlagsfunksjonen, eller den sammensatte funksjonen en velger å fokusere på, må være sentral i forhold til at den kan stabiliseres, bedres eller forstås for å kunne oppnå positive transaksjonseffekter. Det blir en sammensatt oppgave hvor en må analysere og drøfte hvilken funksjon som skal velges. En sammensatt funksjon kan eksempelvis være kontakt. Kontaktfunksjonen kan bedres og stabiliseres slik at kommunikasjon og samhandling får en bedret kvalitet. Bedring og stabilisering av kontakt, kan oppnås ved endring av indre biologiske forhold hos individet som kognisjon, emosjonalitet, sansekorreksjon, ernæring, selvregulering, epilepsibehandling og bevegelighet, eller ved forhold utenfor individet, i miljøet, som regulering av avstand, stemmebruk, fysisk kontakt, kontekst, sittebalanse, hjelpemidler, gjenstander, aktiviteter med flere. Det er ikke bare samvari-

asjon og sammenhenger mellom det biologiske forhold og miljøet, men også mellom biologiske funksjoner og faktorer, så også mellom de ulike faktorene i miljøet.

Eksempelvis er det samvariasjon mellom de ulike faktorene i de indre forhold hos barnet, for eksempel ernæring og emosjonalitet. Bedring i ernæring kan slik sett ha en direkte effekt på den valgte funksjonen, eksempelvis gråt, men også en indirekte effekt med å stabilisere humør som igjen har positiv effekt på den valgte funksjon. Det er også påvirkning mellom de ytre forhold i miljøet, for eksempel regulering av avstand og stemmebruk. Dempet stemmebruk kan ha en direkte positiv effekt på kontakt, fordi det svarer mer med den toleransen for kontakt personen har. Men dempet stemmebruk kan også ha en indirekte effekt på bedring av kontakt gjennom at personen ikke oppfatter oss som så påtrengende (avstand). Ytre forhold kan også påvirke kontaktfunksjonen gjennom påvirkning av de indre forholdene og motsatt, påvirkningen kan gå begge veier. Forholdene mellom faktorene blir derfor sirkulære og prosessuelle, og her ligger mye av modellens dynamikk og kompleksitet (Thelen & Smith, 1994).

I vårt eksempel, hvor kontakt er den fokuserte funksjonen, har vi valgt å differensiere den i kontakttoleranse og kontaktformer. Modellen blir på denne måten et analyseverktøy hvor en kan reflektere og skape ulike hypoteser om hva som påvirker og stabiliserer eller labiliserer kontakttoleranse og ulike kontaktformer. Slik blir de ulike funksjonene og faktorene knyttet til kontakt, gjenstand for systematisk undersøkelse og vurdering. (Grøttland, et al., 1998; Jacobsen, et al. 2001)

Teoretisk ramme for analysen av kontakttoleranse

Som tidligere presisert, er det teoretiske grunnlaget for denne modellen en bred utviklingspsykologisk forståelse hvor transaksjonseffekter gjennom samspill står sentralt. I tillegg må en bringe inn spesifikk kunnskap om utvikling hos det enkelte barn. For å forklare og å forstå vårt kasus, Egil, er det formålstjenlig å bringe inn kunnskap fra to utviklingspsykologiske områder, tilknytning og selvregulering. Det å bringe inn ny kunnskap gir en større forståelse for og innsyn i kompleksiteten og sammenhenger mellom funksjoner hos Egil.

På denne måten kan nye sammenhenger komme til syne.

Tilknytning

Tilknytning handler om barns følelsesmessige relasjon til omsorgsgiver og omhandler elementer av emosjonsregulering. Bowlby (1969) brukte begrepet tilknytning om det spesielle forholdet mellom barn og foreldre. Barns tilkynningsatferd viser seg i dagligdagse situasjoner der atskillelse og gjenforening finner sted. Bowlby (1969) viser blant annet til ulike former for tilkynningsatferd: Barns behov for nærhet og trøst ved atskillelse og at omsorgsgiver fungerer som en trygg base for utforskning av omgivelsene. Det er balanse i forholdet mellom behov for nærhet og trangen til utforskning (Ainsworth, 1979; Smith, 2002; Weinfield, Sroufe, Egeland, Carlson, 1999).

Tilknytning er et atferdssystem som består av ulike former for tilkynningsatferd og kontaktformer. Tilkynningsatferd som i denne artikkelen og i modellen omtales som grunnlagsfunksjoner, defineres som atferd som har til hensikt å regulere nærhet og avstand til en annen person. Det er to former for tilkynningsatferd: 1) signalatferd som gråt, smil, gester eller kroppsholdninger og 2) tilnærmingsatferd, i form av krabbing, rulling, gange, snu seg mot og lignende. Funksjonen er at den endrer den fysiske avstanden mellom barnet og den voksne. Tilknytning mellom barnet og den voksne er en toveisprosess. Blant annet har barn medfødte disposisjoner som påvirker voksnes atferd i forhold til barnet. Den voksnes håndtering av barnet er med på å øke aktiveringsnivået hos barnet, noe som har betydning for barnets oppmerksomhet og emosjoner. Bowlby (1969) hevder at tilkynningsatferd er et styrt kontrollsystem.

For barn med store nevrologiske skader blir det viktig å drøfte deres tilknytning til voksne og visa versa og muligheten for regulering av tilknytning. Mange av disse barna er svært avvikende sammenlignet med friske barn på samme alder. Det at tilknytning medfører en fysisk forflytning for å regulere avstand, gjør at barn med multifunksjonshemming har store vansker med denne reguleringen. Deres tilkynningsatferd må derfor forstås ut fra andre forhold enn bare evnen til forflytting, eksempelvis bruk av stereotypier og gjenstander i regulering av tilknytning.

Det å ha kontakt og kommunisere med barn med multifunksjonshemming er på mange måter en annen type opplevelse og samværsform. Denne samværsformen kan handle om det å skape kontakt og involvere seg i felles opplevelser ut i fra den kunnskapen og forståelse vi har om barnet. Det blir et prosjekt hvor en leter etter barnets kontaktformer og utvikler denne eller disse innenfor en felles samspillsramme. Formålet blir samspill for samspillet skyld på samspillet premisses (Nafstad i Lorentzen, 2003).

Behovet for kontakt regnes som ett av de mest grunnleggende behov hos alle sosiale levende vesener. Kontakten med barn med multifunksjonshemming kan synes enkel fordi de spiller ut sine emosjoner så direkte og usminket, men det kan også være problematisk fordi noen har spesielle former for kontakt. (Jacobsen, 1998; Lorentzen, 2003)

Kontakt handler om ulike forbindelser og kontaktformer. Kontakt innbefatter alt fra direkte berøring som kropp til kropp, blikk-kontakt og til kontakt gjennom språk/lyd og ulike former for psykiske opplevelser. Det kan være vanskelig å skille mellom fysisk og psykisk kontakt, men kontakt innbefatter alltid en fysisk dimensjon. Den psykiske dimensjonen er vanskelig observerbar, men kontakten må ha et slags meningsinnhold. Det kan være i forhold til fysiske gjenstander, eller kontakt der du får tilbakemelding gjennom fysisk kontakt eller talehandlinger. Dette viser at kontakt som begrep er lite entydig og krever mer utdyping, men dette ligger utenfor denne artikkelens rammer.

Kontakt og forbindelsesformen relaterer seg fra det helt nære til avstand og distanse. På hvilket tidspunkt kontakten etableres, opprettholdes eller opphører kan være vanskelig å definere for denne gruppe av barn. Vi må noen ganger skape mening i samhandlingen for at den skal bli meningsfull for oss som samspillspartnere – en form for attribusjon. Mennesket er i utgangspunktet et fortolkende og meningssøkende vesen.

Ainsworth og medarbeidere beskriver (1978) fem kategorier for kontaktatferd: nærhetssøking, opprettholdelse, unngåelse av nærhet, kontaktmotstand og samspill på avstand. Selv om dette er relativt sammensatte kategorier, er de deskriptive i sin natur. Kategoriene sier noe om intensitet, frekvens, utholdenhet, sansemodalitet, oppretthol-

delse, toleranse for nærhet og avstand, regulering, oppmerksomhet, interesse for andre og sensitivitet for kontakt. Forbindelsesformene omhandler derfor mange aspekter ved det å kunne kommunisere. Kommunikasjon og kontakt bli derfor to sider av samme sak. Vi kan ikke snakke om kommunikasjon uten kontakt og omvendt. Kontakt er også en overordnet og sammensatt funksjon hvor grunnlagsfunksjoner inngår. Hvis for eksempel visuell oppmerksomhet er sterkt redusert, vil dette påvirke kvaliteten i kontakten, og kontakten må forstås på nye måter.

Ainsworths kategorier for nærhet bygger på hennes forskning på tilknytning og tydeliggjør at alle typer nærhet gir informasjon om hvordan en person har det i forhold til kontakt og kontakttoleranse.

Selvregulering

Med selvregulering menes her individets evne til å overvåke og tilpasse sine tanker, følelser, reaksjoner og handlinger slik at de mestrer omgivelsenes krav, utfordringer og muligheter. Det gjelder både å kunne overvåke egne omgivelser, men også overvåke og kontrollere egen kropp (Rueda, Posner, Rothbart, 2004; Von Tetzchner, 2001).

Mennesker med store nevrologiske skader har vansker med å kunne regulere egen kropp og kroppslige prosesser. Manglende evne til regulering og stabilitet vil kunne gi en forståelse av hvorfor alle dager ikke er like, eller at de i relativt lange perioder ikke er like tilgjengelig for samspill/samhandling.

Når det skjer store endringer i miljøet, må vi møte dem på en eller annen måte. Når noen for eksempel kommer brått på oss, kan vi bli redde. Vi kan regulere denne frykten med å se at det bare var Knut som kom slik at vi skjønner at det var den bråe endringen som utløste frykt hos oss. Vi kan dermed avlyse frykten og finne tilbake til lavere nevrologisk aktivitet. Dette skjer ved hjelp av kognitive ressurser, hvor vi forstår om det er grunnlag for at vi opprettholder frykten eller ikke. Andre ganger er det naturlig og rimelig å opprettholde sterke emosjoner enten det er positive emosjoner som glede, interesse og hengivenhet, eller det er negative emosjoner som frykt, sinne eller skam. Imidlertid kan vi ikke over tid være i sterke affekter. Vi må regulere oss tilbake til et vanlig aktive-

ringsnivå ved hjelp av kognisjon, handling eller forflytning. Vi kan påvirke situasjonen slik at vi kan redusere aktiveringsnivået, eller vi kan forlate situasjonen. Hvis vi ikke har muligheten til noe av dette, kan vi si til oss selv at situasjonen vil ha en viss varighet, så kan vi forlate situasjonen. Livet består av at vi møter verden med endring i nevrologisk aktivering, at denne aktiveringen må reguleres til en sosialt akseptabel atferd og at vi må ha anledning til å deaktivere oss. Dette er en komplisert prosess som krever kognitive og emosjonelle ressurser (Jacobsen, 1998). Det skal for eksempel i mange tilfeller mye kognisjon til å hente ut den emosjonelle kraften som ligger i interesse. Gleder ved et møte med en annen person kan også bli en kort og kaotisk aktivering hvis en ikke har kognisjon til å samspille rundt et tema. Med høy grad av kognitiv umodenhet er en altså i risiko for at kroppens aktiveringssystemer kan gi mange negative effekter. Komplekse organismer i sammensatte miljøer krever et bredt og variert handlingsrepertoar, muligheten til å velge mellom mange tilgjengelige handlinger og evnen til å skape nye handlingsmønstre. Det krever også evnen til planlegging for å kunne unngå ugunstige handlinger og situasjoner. For å kunne utføre disse kompliserte oppgavene kreves det et velfungerende nervesystem. Det kreves derfor et mangfold av disposisjoner/funksjoner, noen er medfødt andre kan modifiseres ved læring og erfaring.

Beskrivelse av et kasus

Egil bor sammen med sine foreldre og har to eldre søsken. Egil er en fem år gammel gutt med avvik på ett av kromosomparene. Han har et sjeldent syndrom. Hjemmet er godt tilrettelagt for Egil med egen lekekrok i stua og på kjøkkenet. Det er få fysiske hindringer, slik at han lett kan ta seg fram. Egil synes generelt å ha det bra og er alltid i en eller annen type av aktivitet, enten alene eller sammen med noen av familie-medlemmene. Når Egil leker alene eller med andre, preges leken av en rekke repitative mønstre og stereotypier. Han har sine favorittleker og gjenstander som han manipulerer på en fast og konsistent måte. Det var svært vanskelig å samhandle med Egil. Et viktig forhold er at han skjærer seg for direkte kontakt. Når kontakten er vanskeliggjort på denne måten, er det selvsagt vanskelig å opprettholde samhandling. En blir

usikker på om Egil fortsatt er oppmerksom eller om han regulerer kontakten på denne måten eller bryter den. Opprettholdelsen av kontakt er betingelse for samhandling. Kontakt med vekt på toleranse og form ble derfor fokusert i modellen for Egil. Vi ønsker å belyse hvilke forhold som gjør kontakten vanskelig, om kontakten kan bedres eller om vi må forholde oss til den toleransen Egil har for kontakt.

Vi vil starte med å utrede «indre forhold» hos Egil for å kunne finne faktorer som er i ubalanse eller lite utviklet og som kan påvirke grunnlagsfunksjonen.

Indre forhold hos individet som påvirker kontakt

Generelt om syndromet

Kromosomavviket består i et ekstra kromosom på ett av kromosomparene. Syndromet oppstår som en mutasjon. I følge danske tall fødes det gjennomsnittlig 10 barn med dette syndromet pr. år i Danmark (Vikom, 2006). Det fødes flere jenter enn gutter med syndromet. Denne tilstanden karakteriseres ved et spesielt utseende, betydelig grad av utviklingshemming, syn- og hørselsvansker, veksthemming og misdannelser av indre og ytre organer. Levealderen er vanligvis lav, men i noen få tilfeller kan de nå ungdomsalder.

Hjernen er liten i størrelse og er feilutviklet på ulike måter. Dette er årsaken til utviklingshemmingen og de motoriske vanskene. De aller fleste sitter i rullestol. Det kan være vansker med pust og regulering med pustestopp under søvn, søvnforstyrrelser, muskelsitring/-spenning og epilepsi. De kan også ha problemer med regulering av kroppstemperatur. Egil er på mange måter noe atypisk i forhold til den generelle beskrivelsen av syndromet fordi han nå har nådd skolealder og fortsatt er ved god helse.

Sanser

Egil har et lett til moderat hørselstap. Hørselstapet er nevrogen med høreterskel på 25–45 dB på begge ørene målt med hjernestammeaudiometri. Han bruker ikke høreapparat. Hørselen er hans beste sans relatert til kommunikasjon og samspill. Egil bruker briller som er korreksjon for en betydelig langsynthet og skjeve hornhinner. Han mangler dybdesyn som en følge av skjeling. Egil har visus/synsstyrke i nedre del av normalområdet. Synet er den sans han har

størst vansker med å bruke i forhold til kommunikasjon og samspill. Taktilt griper og tar han etter kjente objekter og manipulerer disse. Han manipulerer ting/gjenstander med stor presisjon i stereotype mønstre. Forholdet mellom de ulike sansene og funksjonell bruk av disse vil bli nærmere drøftet i analysedelen.

Emosjoner

Egil eksponerer mange negative emosjoner når personer trenger seg på han. Han kan også i svært korte episoder vise positive emosjoner med korte smil. Han er kanskje oftest i positive eller negative stemninger som fornøyd eller missfornøyd.

Kognisjon

Egils utviklingsnivå er vurdert med Bayley Scale of Infant Development. Det samlede resultat av testen er noe lavere enn det en kan forvente av barn på ett års alder. Han har ikke ord, men kommuniserer med lyder og gester.

I det daglige kan det være svært vanskelig å vurdere Egils kognitive kapasitet pga. store kontaktproblemer og at samspillet i stor grad preges av idiosynkrasier.

Selvregulering

Det er tydelig at Egil har vansker med å regulere seg. Dette er synlig ved at han ikke går ubetinget inn i relasjoner, men sørger for å beskytte seg med å vende ryggen til, søke å sitte alene, eller ved å ha kontakt gjennom leker og gjenstander. Ved dette lager han et fokus som skaffer han indre ro. Når reguleringen ikke fungerer, vil vi måtte skape situasjoner som ikke framprovoserer sterk kroppslig uro. For Egils del er det tydelig at kontakt øker risikoen for overaktivering. Det blir synlig ved at han hele tiden sørger for avstand til kommunikasjonspartner eller manipulerer leker og gjenstander. For mange andre barn med multifunksjonshemming er det motsatte tilfellet. De søker nærhet, og kroppslig nærhet er en ytre regulering som skaper kroppslig stabilitet. Egils mor rapporterer at hans søvnmonster er dårlig regulert, det samme gjelder kroppslig temperaturregulering. I perioder kan han også ha vansker med mage/tarm funksjon. Disse indre faktorene påvirker i stor grad hvorledes dagen til Egil skal bli. Det

kan være dager hvor han har stort behov for søvn og hvile. Kunnskap om disse faktorene blir derfor sentral for valg av aktiviteter og deltagelse i samspill.

Motorikk

Egil er liten og tynn for alderen. Hans motoriske utvikling er forsinket og følger ikke såkalt normalmotorisk utvikling. Muskulaturen var ved fødselen svært hypoton/slapp, men har gradvis fått økt spenning og styrke.

Styrken er generelt nedsatt, men han klarer å klatre opp og ned av møbler og forflytte seg på gulvet. Han kan også forflytte seg ved å trille rullestolen selv, og kan gå med rullator.

Egil deltar i mindre grad i ADL oppgaver, men kan holde i skjea og koppen når den voksne mater ham. Motorikken er en styrke i forhold til andre utviklingsområder, men utviklingen er forsinket. Hans styrke, stabilitet, utholdenhet og evne til forflytning gjør det lettere å regulere avstand og nærhet til andre mennesker.

Ytre forhold i miljøet som påvirker kontakt

De ytre forhold i miljøet blir nærmere kartlagt gjennom nødvendige tilpassninger relatert til de indre forhold hos Egil, og til forståelse gjennom observasjoner og analyser av tre aktiviteter som ble tatt opp på video og transkribert til tekst. Videoene viser samspill mellom Egil og mor. Disse situasjonene har vi kalt for «*Leke med puslespill*», «*Leke med kuler og lydbøtte*» og «*Vi snakker sammen i sofaen*». Ved å transkribere videoene blir vi i stand til å bli mer analytiske. Alle detaljer i samhandlingene trer tydeligere fram. Det framkommer mønstre og sammenhenger som gir muligheter for å danne hypoteser. Med utgangspunkt i den transkriberte teksten valgte vi eksempelvis å gjøre en frekvensmåling av henvendelser i de ulike sansemodalitetene. Dette for å kunne forstå bruken av, og kvaliteten i, de ulike modalitetene og bruken av dem i samspillet.

Analyse av kontakt

Det er lite sannsynlig at Egils konstante behov for regulering av avstand har kognitive årsaker som at han for eksempel ikke kjenner igjen mor, for det er det åpenbart at han gjør. Mor synes intuitivt å ha tilpasset seg Egils toleranse for

kontakt og nærhet. En analyse av mors måte å relatere seg til Egil på vil gi mange holdepunkter for ytre tilpasninger i kontakten med Egil, også når andre skal være sammen med han. På grunn av Egils lave toleranse for nærhet og kompliserte ytre tilpasninger i kontakten, blir forståelse av Egils kontakttoleranse et grunnlag for å kunne være sammen med Egil og for å samhandle med han på. Det er i stor grad Egil som setter premissene for kontakt. Det er han som lærer opp og disiplinere sine omgivelser om hvordan han vil ha det ut fra sine forutsetninger. Kontakttoleranse er derfor valgt som fokusert grunnlagsfunksjon i modellen for Egil. Dette gir stort rom for å diskutere, bringe inn kunnskap, danne hypoteser og å prøve ut tilrettelegginger. Det å forstå Egils toleranse for kontakt er sannsynligvis en forutsetning for Egils utvikling og for å unngå at han avviser alle typer av kontakt.

De mest karakteristiske kontaktformer for hver av de tre videofilmede situasjonene, hvor mor og Egil leker, beskrives i det følgende. I denne analysen observeres ulike mønstre og funksjoner i mors væremåte. Mors intensjon med samspillet er å få og opprettholde kontakt med Egil. Mor anvender ulike strategier til dette formål. Disse strategier og mønstre trer så fram som kontaktformer.

Den første videosituasjonen er «*Lek med puslespill*». Mors posisjon er hele tiden regulert i forhold til fysisk avstand med at brikkene er mellom mor og Egil, eller at Egil manipulerer brikkene i et fast mønster på fanget. Når brikkene kommer ut av posisjon eller de faller ned på gulvet, henter mor dem opp og legger dem oppå hverandre slik at Egil kan fortsette med leken. Mor fungerer som tilrettelegger. Det er ingen berøring eller vokalisering. Det er en intens konsentrasjon om prosjektet både fra mors og Egils side. Mor tar ingen nye initiativ og er tro mot Egils prosjekt. Kontaktformen blir å være tilrettelegger for aktiviteten ut å gå inn i den eller påvirke den i noen retning.

Den andre videosituasjonen er «*Lek med kuler og lydbøtte*». Her er det større variasjon i leken. Situasjonen består av flere lekesekvenser hvor det er ulike former for samhandling: direkte berøring, mor har Egil i fanget og samhandling med fysisk avstand hvor det er leker mellom mor og Egil. I tillegg er det flere varianter av posisjoner og nærhet. Mor tar flere initiativ til ulike felles lekeaktiviteter med de

lekene som her benyttes. Egil reagerer på disse initiativene ved økt stereotyp atferd, hvor frekvens og intensitet øker når mors fysiske avstand endres. Det er direkte berøring og introduksjon av nye aktiviteter. Egil holder fast ved sin aktivitet – det å manipulere kuler på en fast rytmisk måte. Mor er mer emosjonell og gir kos og mer berøring. Samtidig er mor vår for Egils uttrykk. Mor ser hans ubehag ved berøring, men gir han mulighet til å regulere avstand og intensitet i kontakten. Mor skaper på denne måten åpne og lukkede samspillsituasjoner. De åpne situasjonene karakteriseres ved at Egil har muligheter til å forflytte seg fysisk og på denne måten skape eget rom som samtidig opprettholder kontakten med mor. De lukkede situasjonene preges mer av at mor holder han igjen, for eksempel holder han på fanget og gir han godlyd, klem og kos. I denne situasjonen er Egils handlinger karakterisert med ubehagslyder, armene over hodet og kasting av ting. Mor ønsker å kose, mens Egil vil ut av situasjonen. Mor ser og forstår dette ubehaget hos Egil og lager fine overganger mellom de lukkede og de åpne situasjonene. Situasjonen preges av en form for forhandling mellom mor og Egil. Mor skaper åpne og lukkede situasjoner som utvikler Egils toleranse for kontakt. Mor skaper en akseptabel form for «press» som i Vygotskys (2001) termer beskrives som den nære utviklingssone. Avstand og posisjon i samspillet synes også å være av avgjørende betydning.

I en sekvens introduserer mor nye aktiviteter. Hun slipper kuler oppi lydbøtta, mens Egil ligger på rygg og manipulerer med en kule i faste mønstre. Egil aksepterer berøring og mors aktivitet, men melder seg ikke på mors initiativ, slik reduserer mors initiativ kvaliteten i kontakten. I disse situasjonene henvender mor seg mer til Egil med blikket, mens Egil ser mer og mer vekk, og frekvensen og intensiteten i manipulering med kula øker. Mors kontaktform synes her å være mindre adekvat for å fremme kontakt. Kontaktformen blir å ta utgangspunkt i Egils aktiviteter i samspillet og ikke ta initiativ til nye aktiviteter eller introdusere nye leker.

I en annen sekvens, hvor Egil i utgangspunktet ligger på gulvet, tar mor initiativ ved å reise ham opp fra liggende til sittende. Han vender så ryggen mot mor og setter seg i hennes fang. Han reguler på denne måten avstand til mor samtidig som de har kontakt. Mor plasserer så leken mellom

dem slik at hun tilretterlegger for en aktivitet samtidig som de har kontakt gjennom kroppslig berøring. Mor er passiv og kommer ikke med noen emosjonelle uttrykk. Mor holder igjen sine emosjoner. Dette ser ut til å opprettholde kontakten over tid.

For mange emosjonelle initiativ skaper reduksjon i kontakt fordi Egil protesterer og prøver å komme seg vekk. Det at mor ikke kan vise følelser skaper en sterk emosjonell ubalanse hos mor i forhold til å vise kjærlighet til Egil. Imidlertid har mor integrert dette i sin væreform med Egil. Men periodevis greier hun ikke å holde igjen sine følelser og gir han da en klem og kos. Det er som om demningen brister.

Mors rolle blir å kontrollere og å holde igjen sine emosjoner, men også å kunne gi kjærlighet for regulering av egne emosjoner og spenninger. Det ser ut til at det er en felles toleranse for en slik kontakt, men det er mor som må stå for balansen.

Den tredje videosituasjonen er «*Vi snakker sammen i sofaen*». Situasjonen er åpen, mor sitter på sin plass i sofaen og Egil står og holder seg i bordet eller sofaen, slik at han hele tiden har muligheten til å regulere fysisk avstand. Hele samspillet mellom mor og Egil er gjennom vokalisering. Mor reagerer på Egils lyder og justerer sine lyder til Egils både i intensitet og frekvens. Det er også pauser, men vokaliseringsprosjektet kommer stadig i gang ved at mor svarer på hans lyder. Det som karakteriserer situasjonen er at de kommuniserer i samme sansekanal med vokalisering. Det er en preferanse for visse lyder som: – jjaaaahhe. Denne lyden forhandles det om igjennom samspillet. Hørsel/stemme-samspillet gjør at de kan ha kontakt uten å involvere synet. I korte perioder, hvor de har felles smileperioder, ser Egil mot mor. Mor er i samme posisjon i sofaen, og det er Egil som regulerer avstand. Det observeres ingen stereotyper med objekter. Dette er for øvrig den eneste situasjonen hvor Egil ikke bruker gjenstander.

Mors rolle blir å henvende seg i rett sansemodalitet og holde seg i denne sansekanalen gjennom hele samspillet. Situasjonen er åpen og samspillet er relatert til vokalisering, og det oppnåes en form for tur-taking gjennom vokalisering.

Egil bruker objekter/leker på en stereotyp måte. Bruk av

leker ser ut til å ha en selvregulerende effekt. Gjenstander synes å regulere kroppslige spenninger og overaktivering. Det skaper regelmessighet og forutsibarhet i omgivelsene, og det ser ut til at det er en sammenheng mellom kravet fra miljøet i form av fysisk berøring og blikkontakt og intensiteten i bruken av objekter.

Det er flere episoder hvor Egil kaster eller legger armene over hodet. Dette mønstret synes å representere behovet for å avslutte samspillet/gjøre noe annet eller regulere den fysiske avstanden.

I analysen av videosituasjonene og refleksjon over mulige sammenhenger ser vi at mors rolle blir en «regulator» og tilrettelegger i samspillet. Kontaktformene sier noe om de personlige/idosynkrtiene i kontakten. Samspillet krever kunnskap om disse sammenhengene, og ikke minst, erfaring med å være sammen med Egil.

Mors sensitivitet synes avgjørende for at samspillet får en god kvalitet. Mors emosjonsregulering synes derfor å være en kritisk faktor. Ved å kunne holde igjen og regulere sine emosjoner og tilpasse dem situasjonen, bidrar mor til stabilisering av kontakten.

Sentralt i samværet blir henvendelsesmåte, hvilken sansemodalitet en bruker for å etablere kontakt og det å stabilisere kontakt over tid. Hørselssansen og vokalisering ser ut til å skape større stabilitet i kontakten i form av «åpne situasjoner» der en også ser at det er fravær av stereotyp atferd i form av manipulering av gjenstander, samtidig som Egil kan regulere avstand.

Synet fungerer mer som en registreringssans og er mindre relatert til kontakt. Egil bruker synet til å se på eller etter leker og gjenstander og til å orientere seg ved forflytning. En mer direkte bruk av synet fører til økt aktivisering og skaper kroppslig uro og dårlig selvregulering.

For å oppsummere de ulike kontaktformene er det en klar sammenheng mellom kvaliteten av kontakt og bruken av sansemodalitet. Tilknytning med regulering av avstand, nærhet og posisjon og bruk av gjenstander er viktige elementer i forhold til kontantakttoleranse. Så også mors tilbakeholdelse av emosjoner/følelser. Bruken av leker/objekter regulerer Egils kropp, slik at han kan opprettholde kontroll og oversikt når kravene fra miljøet blir for uoversiktlige. Egil

velger selv fokus for å kunne regulere seg. Vi må være tilbakeholdne med å dirigere hans oppmerksomhet, men kan av og til når Egil er godt regulert som i situasjonen med vokalisering, forsøke å «presse» han. I denne situasjonen må den voksne se og forstå hans mottaklighet for muligheten for dirigering av oppmerksomhet. På denne måten kan en forsøke å arbeide innenfor hans nærmeste utviklingssone.

Analyse av kontakttoleranse

Kunnskap om kontakttoleranse blir viktig for å forstå Egil. Han tolererer kontakt som ikke innebærer så mye nærhet.

Han søker i liten grad kontakt, og dersom noen tar kontakt, må den være lite direkte. Mor kan sitte sammen med ham mens han har ryggen til henne. Begge har bevissthet om den andres tilstedeværelse, og kontakten opprettholdes ved at hun ikke trenger seg på. Dette viser hans kontakttoleranse og gir et helt annet grunnlag for forståelse enn å hevde at kvaliteten på samspillet er så dårlig at det ikke er noen kontakt. Egils kasus belyser også sammenhengen mellom selvregulering, tilknytning og kontakt. Det vi ser er hva Egil tåler av kontakt for ikke å bli overaktivert og utvikle angstlignende tilstander. Mor kjenner Egils begrensede

Frekvenstabell over ulike kontaktformer for Egil

Kontaktform	Blikk fra mor til Egil	Blikk fra Egil til mor	Taktil/berøring fra mor med Egil	Taktil/berøring fra Egil til mor	Vokalisering fra mor til Egil	Vokalisering fra Egil til mor	Egil smiler	Felles smileperioder	Hendene over hodet, kaster leker
Situasjon	28	3	31	5	70	50	9	16	12
«Leker med kuler og lydbøtte» Tid: 10 min									
Forholdstall	9,3 : 1		6,2 : 1		1,4 : 1				
«Lek med puslespill» Tid: 4 min	1	ingen	13	5	9	1	13	6	ingen
Forholdstall	0: 0		2,6 : 1		9 : 1				
«Vi snakker sammen...» Tid: 2,40 min	4	6	6	2	29	42	6	5	ingen
Forholdstall	1: 1,5		3: 1		1 : 1,4				

Fig. 1. Figuren viser ulike frekvenser i de 3 samspillsituasjonene og forholdstall mellom kontaktformene: blikk, taktil/berøring og vokalisering for Egil og mor. Figuren viser også forhold mellom smil hos Egil, felles smileperioder og ubehag. Ubegag er her definert som, hendene over hode og/eller kasting av gjenstander.

kontakttoleranse, og tilpasser seg hans forutsetninger. Hvis Egil blir møtt på denne måten, kan hans evne til å regulere seg bli bedre, og hans kontakttoleranse i tilknytningsatferd bli betydelig endret.

Valget av kontakttoleranse som fokusert grunnlagsfunksjon hos Egil var et valg som ble gjort på grunnlag av flere observasjoner, analyser og diskusjoner. Dette er en stor faglig utfordring. Det som velges som grunnlagsfunksjon må være viktig for den aktuelle personen og ha stor betydning for personens velvære og utvikling. Det blir viktig å evaluere tiltak og se om disse har effekt på grunnlagsfunksjonen, for eksempel om Egil har utviklet sin kontakttoleranse eller har endret bruken av en eller flere av kontaktformene. En kan også tenke seg at det har effekt på andre funksjoner samtidig som den fokuserte grunnlagsfunksjonen ikke har endret seg. For eksempel kan Egil nå være mer sammen med andre ved at disse respekterer hans toleranse for nærhet, mens evnen til toleranse for nærhet ikke har endret seg i vesentlig grad.

Analyse av kontaktform

For å få en bedre oversikt over de ulike kontaktformene ble det gjort en direkte opptelling for en statistisk analyse. Kategoriene framkommer i forhold til hvilken modalitet kontakten er i. Det vil si blikk, taktil berøring, vokalisering og hørsel, både hos mor og Egil. I tillegg ble også emosjonelle uttrykk som smil og ubehag registrert hos Egil. Ubegag ble definert som når Egil holder hendene over hodet og når han kaster leker. Felles smileperioder ble også registrert. Tallene framkommer ved direkte opptelling av de ulike kontaktformene. Det er verdt å bemerke at de tre situasjonene har ulik varighet.

Figuren viser scorene fra tre av videosekvensene. Vi ser at det er en sterk ubalanse mellom mors og Egils blikk-kontakt, særlig forholdet til mors henvendelse med blikket til Egil, forhold 9,3: 1 i sekvensen «Leker med kuler og lydbøtte». Det er i denne sekvensen at Egil har hendene over hode og kaster leker. Vi har tolket det som behov for regulering av kontakt. Imidlertid er det 1: 1,5 i blikk-kontakten i situasjonen «Vi snakker sammen...». Her er kontaktformen vokalisering/hørsel. Det ser ut til at lydleken også influerer på kontakt i form av økt bruk av blikket. I denne sekvensen

framkommer også de fleste smileperiodene.

I kontaktformen taktil/berøring er forholdet 3: 1 «Lek med puslespill» og 3: 1 «Vi snakker sammen», altså en mer moderat asymmetri.

Kontaktformen vokalisering/hørsel er forholdstallet 1: 1,4 i «Vi snakker sammen» og 1,4: 1 i «Lek med lydbøtte», nærmest symmetrisk. I situasjonen «Vi snakker sammen» har faktisk Egil de fleste verbaluttrykkene. Tabellen viser at Egil har styrke i kontaktformen som innbefatter vokalisering der han har mulighet for å regulere avstanden selv. Imidlertid er det en tendens til at blikk-kontakten også bedres når en har mye vokalisering som hovedkontaktform i aktiviteten. Situasjonen fremmer også flere smileperioder både hos Egil og mor. Det er ingen episoder med ubegag.

Den største asymmetrien finner vi i kontaktformen bruk av blikk og berøring. Situasjonen preges av direkte fysisk kontakt og at mor henvender seg mer med blikket. Analysen illustrerer også aktivitetenes betydning for kontaktformen og ulike aktiviteter som kontekstuell ramme for kontakttoleranse.

Denne analysen og observasjoner av samspillet mellom Egil og mor blir viktig for valg av grunnlagsfunksjon i modellen. Resultatet viser sammenhenger mellom de ulike kontaktformene i bruken av de ulike sansemodalitetene og stabilitet i kontakten (se modellen for Egil på neste side).

Diskusjon

I analysen med Egil blir dynamikken i modellen belyst. Hvilke indre forhold ved Egil som skal utredes gir seg på mange måter seg selv. Men hva som skal fokuseres som funksjon krever lengre diskusjoner og innspill fra foreldre, barnehage, skole og veiledere. Når kontakttoleranse og kontaktform blir valgt som fokusert funksjon, er grunntanken at en gjennom en større forståelse av disse kan tilrettelegge for en bedret samhandlingen, slik at resultatet blir positive transaksjonseffekter. En analyse av kontakttoleranse, vil sammen med utredning av indre forhold, gi holdepunkter for hvilke ytre tilpassninger som vil være nyttige for å bedre kontakttoleranse eller for å respektere den toleransen som allerede er etablert. Eksempelvis kan vi utvikle tiltak hvor en har mer felles fokus med vokalisering og lydaktiviteter for

Modell for Egil

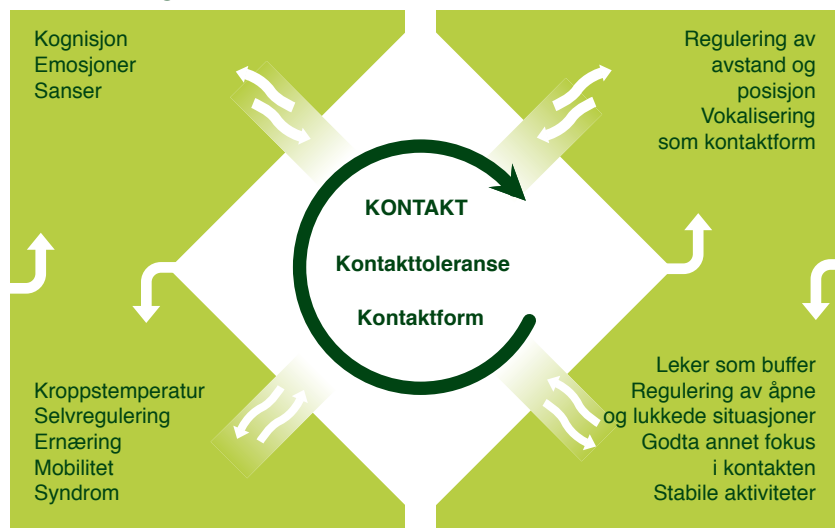


Fig. 2. Modellen viser kontakt som fokusert funksjon. Den er differensiert i kontakttoleranse og kontaktform. De indre forhold hos individet relaterer seg til biologiske funksjoner og faktorer. De ytre forhold i miljøet viser til ulike tiltak og tilrettelegginger med utgangspunkt i situasjon og kontekst. Både de indre og ytre forholdene relaterer seg til kontakttoleranse og kontaktform på ulike måter, men er sentral for stabilisering av samhandling med Egil.

å se om det er utviklingspotensiale i forhold til kontakttoleranse. I disse situasjonene kan vi presse han litt i forhold til hans kontakttoleranse. Endringene kan manifestere seg i form av lengre felles involveringsperioder eller større variasjon i temaet vokalisering, eller slik at andre kontaktformer blir mer stabile i form av større toleranse for fysisk kontakt eller bruk av blikk.

Teoretiske bidrag taes inn i modellen etter hvert som de dynamiske analysene utvikles, og en får prøvd ut tiltak og effekt av disse. Hos Egil ser vi tydelig at forståelse av kontaktformer åpner for at hans væremåte ikke tolkes som brudd og manglende interesse, men som et uttrykk for hva han kan tolerere. Selvregulering og aktiveringsproblemer blir grunnlag for å forstå årsaken til hans reduserte toleranse. Når tilpasninger gjøres med en slik forståelse, oppfatter vi å ha en mer sammenhengende kontakt med Egil. Vi lager også et nytt grunnlag for utvikling når vi møter han der hans toleranse for kontakt er. På denne måten utvikles innholdet i modellen underveis. Modellen blir selve utviklingen

og diskusjonsgrunnlaget. Diskusjoner og meninger vil også endre seg etter hvert som det skjer forandringer. Innholdet i modellen blir en form for felles hukommelse og kontinuitetsbærer og representerer det transaksjonelle i utviklingen. Ingen eier retten til sannheten om barnet. En felles forståelse av barnet framkommer gjennom mange forståelser og felles diskusjoner. Et annet element som kommer tydelig fram i slike prosesser er at miljøet rundt barna opplever at fagligheten i arbeidet deres trer tydeligere fram. Modellen blir gjort til en veiledningsmodell hvor en har felles tilgang til ulike undersøkelser, observasjoner, analyser og utvikling av tiltak (Grøttland op. sit.). Dynamikken gjenspeiler seg ikke bare i omgangen med barnet med multifunksjonshemming, men også i grunnlaget for habiliteringstenkning.

Modellen fokuserer på funksjoner og forholdet mellom disse framfor målsetninger. Den gir derfor tilgang til å forstå hvilke av de indre forhold hos personen som må stabiliseres og hvilke ytre forhold i miljøet som må igangsettes. På denne måten trer målsetningene naturlig fram når en ser endringer

av funksjoner. Fokus blir på tiltaket, altså midlet. Midlet blir gjort til målet. Målet blir her gjort til noe som befinner seg i konteksten. Vanligvis ligger mål og målsetninger utenfor kontekst, noe som ofte gjøres til en egen diskurs.

Modellen er faglig ressurskrevende fordi den forutsetter nøyaktige beskrivelser, kunnskap om læringsprosesser og fagkunnskap. Modellen vil også kunne sette spørsmål ved organisering av ulike fagtilbud og fagtradisjoner. Har vi organisasjonsformer eller institusjoner som kan ivareta en slik tilnærming?



Gyda Bjørge Larsen er fysioterapeut ved Spesialpedagogisk senter i Nordland.



Håvar Grøttland er forsker ved Høgskolen i Bodø og rådgiver ved Spesialpedagogisk senter i Nordland.



Karl Jacobsen er professor ved Psykologisk institutt, NTNU-Trondheim.

LITTERATURLISTE

- AINSWORTH, M. D. S., BELL, M. C., WATERS, E., WALL, S.** (1978). Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- BATESON, G.** (1979). Dansk utg. (1991). *Ånd og nature – en nødvendig enhed*. København: Rosinante/Munksgaard.
- BOWLBY, J.** (1969). *Attachment and loss*, vol I, New York: Basic Books.
- BRODAL, P.** (2000). *Sentralnervesystemet*, 2. utgave. Oslo: Tano.
- BJERKAN, B.** (2005). Sosialt samspill og kommunikasjon i utviklingspsykologisk perspektiv. *Norsk Tidsskrift for Logopedi*, 1, 16–20.
- WEINFELD, N. S., L. A. SROUFE, B. EGELAND, E. A. CARLSON** (1999). The Nature of Individual Differences in Infant – caregiver Attachment I: Cassidy, J., P. R. Shaver (Red.) *Handbook of Attachment. Theory, Research, and Clinical Applications*. The Guilford Press. New York, 44–67.

GORDON, B., D. H. SAKLOFSKE & D. K. HILDEBRAND (1998). Assessing children with mental retardation. I: Booney Vance, H. (Red.) *Psychological Assessments of Children. Best practices for School and clinical Settings*. New York: Wiley.

GRØTTLAND, H., K. JACOBSEN, L. ANDREASSEN. (1998). Årsaker til redusert interesse: Våkenhetsproblemer hos multifunksjonshemmede. *Spesialpedagogikk*, 1, 3–11.

GRØTTLAND, H. & S. ROMHUS (2006) Arenamodellen – en veiledningsmodell. I: Tetzchner, Grindheim, Johannessen, Smørvik, Ytterland (red.). *Biologiske forutsetninger for kulturalisering*. Oslo: Universitet i Oslo/ Autismedeforeningen i Norge, 71–87.

GUESS, D., E. SIEGEL-CAUSEY, S. ROBERTS, B. GUY, M. AULT & J. RUSS (1993). Analysis of State Organizational patterns among students with Profound Disabilities. *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*. Vol 18. No 1, s. 52–60.

LORENTZEN, P. (2003). *Fra tilskuer til deltaker: Samhandling og kommunikasjon med voksne utviklingshemmede*. Oslo: Universitetsforlaget.

MARTINSEN, H. & D. SMØRVIK (1993). Studie av utvikling. (Martinsen & Smørvik), *Tema i biologisk utviklingspsykologi*. Del I, 58–85. Oslo: Spartacus Forlag.

ELLINGSEN, K. L., K. JACOBSEN OG K. NICOLAYSEN (2002). *Sett og forstått, Alternativ til tvang og makt i møte med utviklingshemmede*, 21–42. Oslo: Gyldendal Akademiske,

JACOBSEN, K. (1998) Ny viten om relasjoner mellom cognitive og emosjonelle prosesser. *Tidsskrift for den Norske Psykologforening*, 35, 530–536.

JACOBSEN, K., H. GRØTTLAND, M. A. FLATEN (2001). Assessment of visual acuity in relation to central nervous system activation in mentally retarded subjects. *American Journal on Mental Retardation*, 106, 145–150.

ROMMETVEIT, R. (2005) *En dialog om kulturpsykologi og dialogisme*. Intervju i Impuls av Mikkelsen, M. N. & T. Weinholdt., nr. 1, 31–38.

RUEDAR, M., M. I. POSNER, M. K. ROTHBART (2004). Attentional Control and Self-Regulation. I: *Handbook of Self-Regulation*. The Guilford Press. New York. 283–300.

SAMEROFF, A. J. & M. J. CHANDLER (1975). Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty. I: D. Horowitz, M. Hetherington, S. Scarr-Salapatek & G. S. igel (red). *Review of child developmental research*. Volum 4, Chicago: University of Chicago Press, 187–244.

SMITH, L. & S. E. ULVUND (1999). *Spedbarnsalderen. Revidert og utvidet utgave*. Oslo: Universitetsforlaget.

SMITH, L. (2002) Tilknytning og barns utvikling. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

THELEN, E. & L. B. SMITH (1994). *A dynamic systems approach to the development of cognition and action*. London, MIT Press.

TINDBERGEN, N. & E. TINDBERGEN (1983). *Autistic children: New hope for a cure*. London: Allen and Unwin.

VIKOM (2006). www.csh.dk

TETZCHNER, S. V. (2001). *Utviklingspsykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.

VGOTSKY, L. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademiske.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (2001). WHO publishes new guidelines to measure health.

Nettverk i region Bergen Nord er eit samarbeidsforum mellom dei fem vidaregåande skulane som driv opplæring i mindre grupper og OT/PPT i regionen. I fem år har vi utveksla erfaringar og drive med pedagogisk utviklingsarbeid for elevar med utviklingshemming. Det er oppretta slike nettverk også i dei andre opplæringsregionane i Hordaland.

Opplæring også med vaflar

AV ANNE-LISE ULLEBØ

Det var med stor undring vi leste artikkelen «Opplæring uten vafler» av Jens Petter Gitlesen i Spesialpedagogikk 06/07, og vi ynskjer både å kommentere og rette opp ein del av dei lite presise og uhaldbare påstandane som blir hevda der.

Innleiingsvis er det grunn til å slå fast at «Opplæringslova og forskrifter» er det lovverket som heimlar opplæring i alle kommunar/fylkeskommunar og er gjeldane for alle elevar. § 3--1 slår fast i 5. avsnitt at «elev som etter reglane i kap. 5 har rett til spesialundervisning, har rett til vidaregåande opplæring i inntil to år ekstra når eleven treng det i forhold til opplæringsmåla for den enkelte. Før fylkeskommunen gjer vedtak, skal det liggje føre sakkunnig vurdering av dei særlege behova eleven har.»

Ingen fylkesting kan gjere vedtak som innskrenkar rettane som er nedfelt i Opplæringslova. Om ein elev av medisinske årsaker ikkje har fått tilfredsstillande utbytte av opplæringa eit skuleår, kan dette året etter dokumentert søknad bli frårekna opplæringsretten.

I Hordaland fylkeskommune vart det i 2005 utarbeidd ein felles mal for individuell opplæringsplan (IOP) som vart tatt i bruk for alle elvar som har behov for eit heilskapleg tilrettelagt spesialpedagogisk tilbod. I denne IOPen skal det setjast opp hovudmål for opplæringa i den vidaregåande skulen på følgjande område: kognitiv/språkleg utvikling, fysisk/motorisk utvikling, sosial/emosjonell utvikling og for inkludering i skulekvardagen. I tillegg skal det og gjerast greie for mål, organisering, lære/hjelpemiddel og arbeidsmåtar for kvart enkelt fag/emne som det skal arbeidast med det skuleåret.

Det kan vere ei svært utfordrande oppgåve å sette gode og presise opplæringsmål etter eit par månader i vidaregåande skule sjølv om både representantar frå skulen og OT/PPT har deltatt på overføringsmøte, besøkt eleven i grunnskulen, gjort seg kjent med dei skriftlege rapportane som føreligg, og sist men ikkje minst har hatt møte med dei føresette etter oppstart. Men om eleven si utvikling viser at dei oppsette måla enten er stila for høgt eller lågt, har ein moglegheit til å justere desse ut i frå dei halvårlege evalueringane av IOP. I desse dokumenta ligg dei mest grunnleggjande og avgjerande opplysninga for om den sakkunnige vurderinga kan konkludere med rett til eit fjerde og/eller femte år.

Gitlesen slår fast at «den vidaregåande opplæringen er en eneste stor overgang fra grunnskole til voksenliv» som noko negativt, og vi spør kva elles skal denne opplæringa vere enn nettopp den *overgangen* som skal førebu og kvalifisere elevane til eit mest mogleg sjølvstendig vaksenliv? Vidare slår han fast at «grunnskolen er pedagogenes domene» og at «videregående skole tilhører lektorene». Her finn vi grunn til å opplyse at lektorar også er pedagogar, og at ein lektor t.d. kan ha hovudfag i spesialpedagogikk og vere svært godt kvalifisert til å drive opplæring med denne gruppa elevar både i og utafor klasserommet/skuleavdelinga. Vi er einige om at skulestova ikkje alltid er den beste plassen for læring, og at



Opplæring uten vafler

I denne artikkelen gjengis eksempler på hvordan videregående skole kan arte seg for elever med utviklingshemming. Avslutningsvis beskrives forutsetninger for at videregående opplæring skal ha mening.



AV JENS PETTER GITLESEN

Våren 2006 fikk jeg for alvor innblikk i spesialundervisningen i videregående skole. Anledningen var bistand til foreldre i forbindelse med klagesaker. Riper noe, kommer mer. Men fortsatt er grunnlaget mitt lite og selektivt. Fra andre steder kan en lese de mest horrible historiene: Retten til utvidet tid i den videregående skolen gis på medisinsk grunnlag. Påstanden kommer fra fylkesordfører Torill Selvsøld Nyborg og kan finnes på NRK Hordaland sin nettside (<http://www.nrk.no/nyheter/distrikt/hordaland/1.175088>, artikkel datert den 02.02.2007). Fylkestinget i Hordaland vedtok den 13. juni 2006 planleggingsforbud for mer enn tre år i videregående skole. Forbudet gjelder bare elever med spesialundervisning.

Lite er skrevet om spesialpedagogiske tiltak overfor elever med utviklingshemming i den videregående skolen. Dette får fra barnehagen til grunnskolen. Siste norske bok er av Dolva og Aalandslid (2005). Slikt er bra, men hva med den videregående skolen? Den videregående opplæringen er en eneste stor overgang fra grunnskole til voksenliv. Fra kommunens oppvekstsektor, til kommunens sosialtjeneste. Barnehabilitering erstattes med voksenhabilitering. I grunnskolen og nabolag. Grunnskolen er pedagogenes domene. Videregående skole tilhører lektorene. Fagligheten har sterkere fokus.

side 38 0607

Elevenes samhandling og foreldresamtaler vek i grunnskolen. Forskjellen i ferdighetsnivå med og uten utviklingshemming har aldri vært i videregående skolen.

Flere store utfordringer kan listes opp. Lite er gjort med problemstillingene. Spesialundervisning i videregående skolen er boken som aldri ble skrevet. Spesialpedagogiske tiltak i videregående skole begrenses til rus og atferdsproblemer. Husproblematikken er derimot ytterst relevant. Men med utviklingshemming definert vekk. Blant annet som ble evaluert for Utdanningsdirektoratet (se 2006), så er jeg bare kjent med at ART (Gundersen og Strømgen, 2005) er blitt brukt på elever med utviklingshemming. Atferdsprogrammene kan forårsake hindre eksklusjon, sikre inkludering og opplæring. Det er uforståelig at tiltakene bare benyttes på elever med 69 IQ.

Opplæring med vafler

Forglemmelsens kostnad belastes eleven. For noe svært høy. Anne har Down's syndrom. Hun er som alle andre ungdommer med Down's syndrom: Moderat hemmet. Hun lærer ord og enkle setninger. Artikulasjonslengden og grammatikken kunne vært bedre plassert i egen klasse med to andre. Den ene var sjøt utagerende, den andre var taus. De tre elevene hadde

det ikkje er sikkert at tradisjonelle skulefolk alltid er dei beste til å drive denne opplæringa verken i praktiske eller også teoretiske opplæringssituasjonar. Derfor er det i Hordaland fylkeskommune tilsett andre yrkesgrupper som førskulelærar, vernepleiar, barnevernspedagog, sjukepleiar, ergoterapeut og fagarbeidar med pedagogisk tilleggsgutdannning for å undervise denne elevgruppa i samarbeid med dei meir tradisjonelle skulefolka. Det burde vere sjølv sagt at delar av opplæringa skjer på den arenaen som er den best tenlege ut i frå faget/ferdigheita som skal lærast (også elevar som ikkje har problem med generalisering profitterer på det). Her kan nemnast diverse alternative opplæringsarenaer som vi har tatt i bruk: ulike verkstader (både i ordinære verksemder og vekstbedrifter), skulefritidsordninga, kantine/kjøkken, kafé, butikk, filmstudio, radio/TV, bibliotek, offentlege transportmiddel, studiebesøk til ulike verksemder, skuleturar både innan- og utanlands og sist, men ikkje minst byen og naturen rundt oss!

I saka rundt eleven med Downs syndrom er det svært mykje å undre seg over slik den vert gjort greie for i artikkelen. Opplæringstilbodet hennar i den vidaregåande skulen blir nærast latterleggjort, men likevel var det ynskjeleg med eit 4. år? Eit 5. år fekk ho innvilga for å kvalifisere seg til arbeid, men to veker etter inntak fekk ho avslag på praksisplass og då var toget gått? Ut i frå vår erfaring går det mange tog, og praksisplassar kan innvilgast gjennom heile året! Om det var tenkt at eleven skulle vere i ein praksisplass heile veka, ville det vel heller ikkje vere eit opplæringstilbod i fylkeskommunal regi? Det er og vanskeleg å forstå at skulen som kjente eleven gjennom fire år ikkje fekk på plass eit opplæringstilbod i IOP før mot slutten av det siste skuleåret. Når det gjeld klagehandsaminga, er det nesten så vi ikkje kan tru det vi les. Sjølv etter gjentekne purringar, også frå fylkesmannen, kom saka aldri på bordet! Er det verkeleg mogeleg at ein lovfasta rett til klage kan fråvikast utan etterspel?

Vi kan og lese at om ikkje denne eleven sin situasjon er den mest vanlege, er den heller ikkje spesiell. Gitlesen kjenner nemleg til langt verre tilfelle som at folk som har evner og interesser i å meddele seg til andre aldri vert gitt ein slik moglegheit då dei ikkje får opplæring i alternativ kommunikasjon. Her snakkar vi verkeleg om to ulike «opplæ-

ringsverder» då nettopp evna til å kommunisere og meddele seg til andre vert her vurdert som viktigaste opplæringsområdet når vi skal kvalifisere elevane våre til eit mest mogleg sjølvstendig og kvalitativt godt vaksenliv. Om den vidaregåande skulen og OT/PPT ikkje har god nok kompetanse på alternative kommunikasjonsmetodar/hjelpemiddel har vi moglegheit til å samarbeide med Statsped Vest og NAV-Hjelpemiddelsentralen i Hordaland i slike saker. Då Statsped Vest også yter tenester til Rogaland og fylket har sin eigen hjelpemiddelsentral, skulle det ligge godt til rette for samarbeid og rettleiing på dette området også der.

Vaflar hovudfag?

Vaflar har fått ein sentral plass i artikkelen og vaffelsteiking blir gjort til eit hovudfag i eleven sitt opplæringstilbod, men korleis kan dette vere mogleg når det berre står kjøkken 3 t/v på eleven sin timeplan? Vi vurderer at det såkalla kjøkkenfaget som i læreplanverket har nemningane mat og helse/restaurant og matfag må vere eit sentralt fag for denne elevgruppa også for dei som ikkje kan sikte mot ei lærekandidatordning og eit yrkesliv innanfor dette fagområdet. I våre skular har også multifunksjonshemma elevar dette faget på sin timeplan, og pedagogane tilrettelegg for deltaking så langt råd er, og for dei elevane som kan lære å tilberede og servere eit enkelt måltid, t.d. vaflar, må vel det vere nyttig kompetanse for vaksenlivet etter vidaregåande.

Når Individuell plan (IP) er heimla i 5 ulike lovverk, og IOP er heimla i Opplæringslova, skulle det vere lovheimlar nok å slå i bordet med. Gitlesen hevdar likevel at få har knytt IP til samordning av skuletenester, at den vidaregåande skulen ikkje har kontroll med eleven sitt vaksenliv og at det må vere vanskeleg å gi ei god opplæring når ein ikkje veit kva eleven skal lærast opp til. Alt dette grunnjev han med manglande kjennskap til planleggingsverktøyet for overgangar, den individuelle planen. Vi kjenner til retten til IP, men vår erfaring er at ein del elevar kjem til vidaregåande skule utan denne planen. Då må vi saman med dei føresette vere pådrivarar for å få i gang prosessen med at det vert utarbeidd IP. I dei tilfella planen føreligg, inngår IOP som ein viktig del av den individuelle planen slik intensjonane er. Men det er viseleg nok ikkje alltid utarbeidd overordna mål for eit framtidig

yrkesliv. For er det ikkje nettopp i den vidaregåande skulen at ein i samarbeid med dei føresette best kan utarbeide konkrete opplæringsmål for eit framtidig yrkesliv gjennom opplæring og utprøving i arbeidslivet? Sjølv sagt kjem også nokre av desse elevane til vidaregåande skule med klare interessefelt som skal takast på alvor, men for ei elevgruppe med store generelle lærevanskar og sein modning er det ofte først då det er fornuftig å sette desse måla.

Det finnes ingen yrkesopplæring for elevar med utviklingshemming slår Gitlesen fast, samtidig som han meiner at det bør nøye vurderast å nytte lærekandidatordninga. Ja, som nemnt tidlegare så er opplæringslova gjeldande for alle elevar, så kvifor skulle ein ikkje det? Her vil vi og få opplyse at ved den største skulen i Hordaland, Årstad vidaregåande skole, har det vert drive tilrettelagt yrkesopplæring innanfor programområda kontor/grafisk, tekstil og restaurant og matfag sidan 1994, og «Opplæringsplan for arbeidstrening» er å finne på skulen sine heimesider.

Når Gitlesen hevdar at elevar med utviklingshemming ikkje har læreplan er vel ikkje det heilt rett. Innføring av kunnskapsløftet har gitt skulen nye styringsdokument. Det er utarbeidd eit felles læreplanverk for grunnskulen og vidaregåande opplæring. Læreplanverket som omfattar denne elevgruppa består av den generelle delen som er vidareført i frå Reform-94. Det nye er prinsipp for opplæringa der læringsplakaten utgjer ein viktig del. Når dei ordinære fagplanane ikkje gir meining, er vi einige om at det burde vert utarbeidd planar som gir faglege føringar også for denne opplæringa. Dette har vi tatt konsekvensen av i vårt fylke, og for 2 år sidan starta vi arbeidet med å utarbeide rammeplanar for dei elevane som treng eit heilskapleg tilrettelagt spesialpedagogisk tilbod. Desse rammeplanane vart lagt fram for alle dei hovudansvarlege for denne elevgruppa ved skulane våre den 4. juni 2007, og er dette skuleåret ute på ei aktiv høyring/utprøving. I april-08 skal vi ha ei evalueringsamling der skulane melder tilbake sine erfaringar med bruken av desse planane, og endringar som forbetrar planane vil bli innarbeidd og gjort gjeldande. Både rammeplanane og dei før nemnte malane for IOP og halvtårsevaluering med rettleiing ligg på Hordaland fylke sine heimesider.

Avslutningsvis har vi undra oss over kven Gitlesen er og kva stilling han har som ser seg i posisjon til å kome med ein del av desse lite tillitsvekkande påstandane, og når vi no veit at han er ein av forbundsleiarane i NFU, stiller vi spørsmål ved beveggrunnane bak denne artikkelen. Om NFU og Fylkeskommunane har det felles mål at elevar med utviklingshemming skal få ei kvalitativt best mogleg opplæring, kan vi ikkje sjå at artikkelen fremmer det målet.



Fuggelungen

AV BEATE HEIDE

Han satt der og pep i takrenna, fuggelungen. Han hang tydelig med nebbet mens moren ivrig fløy rundt han og skjente. Han krøllet seg sammen der i takrenna, og det var ikke vanskelig å se at han var redd. Det var på tide å lære å fly, mente tydeligvis moren hans. Selv var han av en helt annen formening. Jeg hadde studert fenomenet fra kontorvinduet mitt i flere dager. Den iherdige moren, og det motvillige avkommet. De var i konflikt, men moren stod på sitt. Hun prøvde med det gode, hun skjente, hun viste han og hun dyttet i han. Likevel var han redd. Jeg ble sittende i dype tanker og se på dramaet.

Jeg kjente meg veldig igjen der jeg så på dramaet som utspilte seg foran øynene mine. Jeg forstod på et vis både fuggelmoren og den redde lille fuggelungen. Jeg hadde vært i begge posisjoner selv. Inni meg et sted vil jeg alltid bære med meg den redde lille jenta som ble presset til å lære seg ferdigheter hun egentlig ikke turde. Hun bor der et sted langt inni meg. Av og til titter hun frem, napper meg i ermet og sier med forsiktig og redd liten

stemme: – Hva med meg da, har du glemst meg? Hun har på et vis rett, den redde lille jenta som står der med to blå bedende øyne. Hun har rett i at jeg slett ikke vil at hun skal nappe meg i ermet. Da minner hun meg nemlig på en side ved meg selv som jeg egentlig ikke vedkjenner meg. Hun minner meg på at jeg har vært et redd lite barn, og at dette redde lille barnet fremdeles er en del av meg. En del jeg har vanskelig for å vedkjenne meg. Det er kanskje ikke så rart, akkurat det. Jeg er stor og voksen og flink, og da skal man greie seg selv og takle alle utfordringer livet byr på uten å gå i kne av følelsen av å være redd. Derfor liker jeg ikke å bli minnet på den vesle jenta. Hun er ubehagelig for meg fordi hun representerer en del av meg som jeg slett ikke ønsker skal være synlig. Hun representerer noen jeg slett ikke ønsker å være. I min image er jeg tøff og flink. Der er det ikke plass til å være redd, liten og engstelig. Jeg vil ikke ha noe å gjøre med henne når hun står der og napper meg i ermet. Jeg vil helst at hun skal forsvinne. Bli helt usynlig å falme bort foran øynene mine. Selv

om hun er redd, så er hun modig. Selv om stemmen hennes er liten så bærer den godt. Budskapet treffer meg midt i hjertet. Hun forteller meg med det forsiktige nappet i ermet mitt at hun er der. At hun vil bli synlig. At hun vil jeg skal se henne. Jeg blir rasende på henne. Opplever henne som kravstor, enda hun ikke gjør noe annet enn å stå der med de blå, blå øynene. Jeg vil ikke at hun skal finnes inni meg. Jeg vil ha henne bort så fort som mulig. Hun er en trussel. En skikkelig provokasjon. Hun vipper meg av pinnen. Det hun egentlig gjør med sin forsiktige væremåte er å minne meg på at jeg ikke er slik som jeg ønsker å være. Slik som jeg prøver å være både for meg selv og for andre. Inni meg er det en del jeg slett ikke vedkjenner meg. Hun er en minoritet, en plagsom liten djevelunge. En jeg prøver å undertrykke med alle de redskaper jeg har og alle de metoder jeg kjenner til. Hun må bare vekk, koste hva det koste vil. Jeg bruker hersketeknikker som å latterliggjøre henne, overse henne, håne henne, usynliggjøre henne, «you name it». Jeg har prøvd dem alle. Likevel står



hun bare der, og nekter å gå før hun har fått et svar. Jeg vet hva hun vil. Det gjør ikke saken bedre. Hun vil bli tatt ved hånden og trykket til mitt hjerte. Hun vil at jeg skal vedkjenne meg at hun er en del av meg. Det gjør meg rasende. Hun passer ikke inn, kan hun ikke forstå det? I imagen min er det ikke plass til et redd lite barn. Der skal alt løses med rasjonelle og alvorlige tanker. Det er forresten ikke plass til andre negative følelser heller. Ikke engang raseri. Det er vanskelig, akkurat det, for det er mye raseri inni den store og voksne Beate også. Det er det ikke i imagen min. Den har bare plass til de positive følelsene.

Jeg kjenner forresten oftere og oftere at det begynner å bli trangt om plassen til flere av de mer uspiselige følelsene mine (som jeg selvsagt heller ikke vedkjenner meg) i imagen min. Sjalousi er en av dem. Det er visnok den mest forkastelige av alle følelsene vi har. Det er nemlig regnet som helt forkastelig å være sjalu. Likevel er jeg det, sjalu altså. Det gjør meg rasende, fordi jeg ikke ønsker å være sjalu. Det er som en smittsom sykdom som alle prøver å unngå, det med sjalousi. Derfor er det skremmende å vedkjenne seg at sjalousien også finnes inni meg. Redd, liten og sjalu – for ikke å glemme rasende. Hvor skal dette ende? Det

passer ikke inn. Det passer ikke i mitt moderne syn på kvinnefrigjøring og stolthet over å være selvhjulpen på alle områder. Å være sjalu betyr at jeg vedkjenner meg at jeg tror noen får det som er rettmessig mitt. At noen har tatt min plass. At jeg har noe verdifullt å miste. Det er i grunnen etter hvert blitt så trangt i imagen min at jeg holder å kvele meg selv. Det er bare plass til å undertrykke og kontrollere alle de negative følelsene som tyter ut. Det gjør at jeg også blir en dårlig ivaretaker av den andre rollen, nemlig fuggelmorens rolle. Så lenge jeg ikke tillater meg å huske hvordan det var å være liten, hjelpeløs, redd og frustrert så vil

jeg bli for hard, for tøff, for kravstor for ungene mine også. Jeg vil ikke være noen god læremester for ungene i hvordan en skal takle, håndtere og leve med de andre følelsene vi har, nemlig de vanskelige følelsene. Jeg vil nok fremstå som sterk og usårlig på yttersiden, og så er jeg slett ikke det. Inni meg er det redde lille barnet, det sviktede barnet, det grublende barnet og den sjalu og sinte ungdommen. Det blir for trangt i imagen min. Jeg er redd for at skallet sprekker, og da vil all gørra som har samlet seg inni meg bare fosse ut. Kanskje det hadde vært like lett å vedkjenne seg de mer uspiselige sidene ved seg selv? Da vil jeg i alle fall fremstå som helere for barna mine. Kanskje jeg også kunne utvise mer forståelse for dem når de er redde, slik som fuggelungen utenfor vinduet mitt. I stedet for å være den store, flinke fuggelmora som viste hvor lett det var å fly, så kunne jeg kanskje begynne i andre enden? Begynne med å si: – Jeg vet det er skremmende å prøve noe nytt, og jeg ser du er redd. Jeg skal være sammen med deg, og vet du hva? Jeg tror vi sammen skal få det til! Da hadde jeg

kanskje vært et mye bedre forbilde for ungene enn når jeg er usårlig og flink absolutt hele tiden.

Jeg er glad for at den redde lille jenta inni meg har vært tålmodig og ikke minst modig. Jeg er glad for at hun har tålt raseriet mitt, de ufine metodene og all den dårlige behandlingen hun har fått. Jeg er glad for at hun har stått på sitt. Nå først er jeg i stand til å holde henne inntil meg. Nå først er jeg så trygg på meg selv at jeg tør vedkjenne meg den redde lille jenta som er en viktig del av meg selv.

Hvordan det gikk med fuggelungen i takrenna? Jo, etter mange dager med oppmuntrende tilrop, kjefting og kjærlige dytt, så turde plutselig ungen å slippe seg. Mora hadde tålmodig sittet på kanten og flakset med vingene i timevis for å vise hvordan man bruker vingene for å fly. Ungen kom motvillig opp på kanten av takrenna. Han prøvde. En dag jeg tittet ut av vinduet så slapp han seg. Gjett hva? Han fløy. Da begynte den pistrete lille ungen å synge høyt av glede. Trillene formelig spratt ut av nebbet hans. Mora gjorde et ekstra



vakkert stup, satte seg på kanten av takrenna og bare beundret ungen sin. Han fløy og fløy. Og da han endelig satte seg ned, helt inntil moren, gned hun nebbet sitt mot han. Det så ut for meg fra min plass i kontorvinduet at det dryppet en tåre fra fuggelmoras øye, men det var visst tårer fra mine egne øyne som blendet meg. Jeg var stolt, jeg også. Både for at jeg hadde fått vært så heldig å se på det underet det er å oppleve at et redd barn lærer seg ferdigheter det slett ikke tør utføre, og fordi jeg hadde vedkjent meg det redde lille barnet inni meg.

Forskningsdel

Forskningsdelen vil inneholde artikler som er et supplement til de vanlige fagartiklene i Spesialpedagogikk. Disse artiklene er vurdert av fagfeller (blind review) og underlagt strengere formkrav enn øvrige artikler.

Hva kan barnehagen bidra med til barn som har opplevd samlivsbrudd?

Av **Ingunn Størksen**, dr. psycol, førsteamanuensis ved Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger

Innledning

Vi har en høy forekomst av samlivsbrudd i Norge i dag, og vi vet at barn i alle aldre rammes. Denne artikkelen har et særlig fokus på de yngste barna, og på hva barnehagen kan bidra med for barn som opplever samlivsbrudd. Artikkelen vil ha to hovedfokus: (1) psykososial tilpasning blant barn som har opplevd samlivsbrudd, og (2) mulige tiltak og handlingsalternativer for barnehageansatte i deres møte med disse barna. Som en bakgrunn vil jeg nå først presentere statistikk på forekomst av samlivsbrudd i Norge.

I 2004 opplevde i alt 11.600 norske barn under 18 at foreldrene ble skilt (SSB, 2005). En rapport av Jensen og Clausen (1997) viser at andelen samboerforeldre har økt veldig de siste 20 årene, og at disse foreldrene er i økt risiko for samlivsbrudd. Videre vet vi at den årlige statistikken over separasjoner alltid er litt høyere enn statistikken for skilsmisser, fordi noen individer som tar ut separasjon senere velger å flytte sammen igjen. Det reelle antallet barn som opplever at deres foreldre faktisk flytter fra hverandre hvert år er derfor langt høyere enn det man ser i den ordinære skilsmissestatistikken. Man anslår dette tallet til å ligge mellom 25–30.000 barn per år (Byberg, Foss, & Noack, 2001). Videre viser rapporten fra Jensen og Clausen (1997) at andelen barn i alderen 0–4 år som opplever foreldres samlivsbrudd har betydelig økt de siste 20 årene. Nye beregninger fra SSB (2005) anslår at om lag 24 % av ekteskap som inngås i dag vil ende i skilsmisse innen 10 år etter inngåelse av ekteskapet. For mange par vil altså samlivsbruddet falle sammen med den tiden barna er i barnehage.

Psykososial tilpasning blant barn som har opplevd samlivsbrudd

GENERELLE FUNN I INTERNASJONALE STUDIER

Forskning viser at barn som har opplevd samlivsbrudd (som gruppe) har litt flere psykososiale problemer enn andre barn. Dette er blant annet oppsummert i Amato og Keith's

Sammendrag

Hvert år opplever mange norske barn samlivsbrudd. Internasjonale og norske studier viser at barn som har opplevd samlivsbrudd er i større risiko for ulike psykososiale problemer enn andre barn. Tidligere norske studier og tiltak omkring barn og samlivsbrudd har i hovedsak vært rettet mot barn og ungdom i skolen. På bakgrunn av forskning fra andre land vil jeg i denne artikkelen presentere mulige konsekvenser blant yngre barn som har opplevd samlivsbrudd. Videre vil jeg gå gjennom noen mulige handlingsalternativer for barnehageansatte i deres møte med disse barna.

Summary

High Norwegian divorce rates indicate that a large number of children experience parental divorce every year. International and Norwegian studies show an increased risk of socio-emotional problems among children and adolescents that have experienced parental divorce. Previous Norwegian studies and interventions within this field have primarily focused on children and adolescents in school. On the basis of research from other countries, socio-emotional consequences of parental divorce among the youngest children will be presented. Furthermore, possible interventions for children in day-care centres that experience parental divorce will be proposed.

Nøkkelord

Barnehage
Samlivsbrudd
Omsorg
Relasjoner
Historiefortelling

metastudie fra 1991 og Amato's metastudie fra 2001 (Amato, 2001; Amato & Keith, 1991). Disse to studiene har blitt kjerne-studier innen dette feltet fordi forskerne her har sammenfattet funn fra hele 159 tidligere studier. Studier som sammenligner barn av skilte foreldre som bor med skilte ale-neforeldre, og barn som bor med to biologiske foreldre er inkludert som grunnlag for metastudiene. De områdene som har blitt oppsummert i disse metastudiene omfatter akademiske problemer, atferdsproblemer, psykologisk tilpasning, selvfølelse, sosial tilpasning, og forhold til mor og far. Et av områdene hvor man fant størst forskjell mellom barn som har opplevd samlivsbrudd og andre barn er området som vedrører atferdsproblemer. Man finner altså mer antisosial atferd, mer utagering og mer konflikt blant barn som har opplevd samlivsbrudd, enn blant andre barn. Også i forhold til de andre områdene som inkluderes er det forskjeller mellom barn som har opplevd samlivsbrudd og andre barn – i den første gruppens disfavør (Amato, 2001; Amato & Keith, 1991). Det er viktig å merke seg at forskjellene mellom de to gruppene ikke er veldig store. Dette betyr sannsynligvis at noen barn profiterer på foreldrenes samlivsbrudd, at noen barn ikke viser særlig store reaksjoner til bruddet, men at en undergruppe av barna altså viser ulike typer psykososiale problemer relatert til bruddet – også på sikt (Amato, 2001).

Foreldres samlivsbrudd ser ut til å kunne representere en risikofaktor for psykososiale problemer gjennom hele livs-løpet. Det finnes forskning som viser at samlivsbrudd kan gi negative konsekvenser uavhengig av hvor gammelt barnet er når samlivsbruddet inntreffer. Videre vet vi at foreldres sam-livsbrudd i barneårene kan ha vedvarende negative konse-kvenser for barnet både i ungdomsårene og til og med i vok-senlivet (Størksen, 2005). Allikevel er det viktig å understreke at selv om disse barna er i økt risiko for psykososiale vansker, så klarer de fleste seg bra. Det er en mindre andel av dem som har opplevd samlivsbrudd som sliter med vedvarende pro-blemer som kan skyldes eller være relatert til samlivsbruddet. Hvem som kommer til å slite med ulike plager over tid, og hvem som vil komme til å klare seg bra beror sannsynligvis på hvor mange stressende faktorer samlivsbruddet setter i gang for barnet (for eksempel flytting eller brå overgang til ny steforeldre), og hvor mange kompenserende positive fak-torer som finns i barnets omgivelser (for eksempel et stort familienettverk som støtter barnet eller tiltak i barnehage og skole) (Amato, 2000). Videre vet vi at høy grad av konflikt i hjemmet i forbindelse med bruddet er veldig stressende for barn (Amato & Keith, 1991). Det er også noen barn som opp-

lever flere brudd og flere risikofaktorer knyttet til foreldre og steforeldre i løpet av sin oppvekst, og dette vet vi er særlig uheldig for barna (Dunn, Davies, O'Connor, & Sturgess, 2000). Til slutt er det viktig å understreke at et samlivsbrudd kan representere en lettelse for enkelte barn som kanskje har levd med konflikt og uro i hjemmet i lang tid (Amato & Loomis, 1995; Booth & Amato, 2001).

TIDLIGERE NORSKE STUDIER

Tidligere norske studier på barn og samlivsbrudd har i hovedsak fokusert på eldre barn og ungdom. Dette skyldes blant annet at det er lettere å samle inn data blant eldre barn enn blant yngre barn. Moxnes og hennes kollegaer studerte barn og ungdom (i alderen 9 – 18 år) av skilte foreldre. Resul-tatene viste at 37 % av barna hadde opplevd en eller flere negative forandringer, og at 69 % hadde opplevd en eller flere positive forandringer som følge av skilsmissen – dette ifølge foreldrene. Totalt sett ble det altså rapportert flere positive forandringer, enn negative forandringer som følge av skilsmissen (Moxnes, 2001). Moxnes' studie inkluderte ikke kontrollgruppe. Det kan også sees på som en svakhet at denne studien baserer seg på rapporter fra foreldrene, som naturligvis er subjektive informanter, noe som også har blitt påpekt av andre (Vandvik, 2002).

Breidablikk og Melands studie fra 1999 inkluderte 828 ungdommer fra videregående skole. En femtedel av ung-dommene hadde opplevd familieoppløsning. Disse ung-dommene hadde mer muskel og skjelettplager, mer depressive plager, de røykte mer, hadde lavere trivsel på skolen, og de viste lavere prestasjoner på skolen (Breidablikk & Meland, 1999). Min egen doktorgrad fra 2005 omhandler ungdom i alderen 13 – 19 år. Ungdommene med skilte for-eldre rapporterte mer symptomer på angst og depresjon, flere problemer på skolen, lavere velvære og et lavere selvilde enn andre ungdom (Størksen, 2005). En studie av Breivik og Olweus' inkluderte barn og ungdom i alderen 12–15 år. Også i dette utvalget ble det funnet flere psykososiale plager og pro-blemer blant dem som hadde opplevd samlivsbrudd sam-menlignet med andre (Kyrre Breivik & Olweus, 2005). Denne korte oversikten demonstrerer at vi fortsatt mangler norske studier av psykososiale konsekvenser av samlivsbrudd blant barn i barnehage alder og tidlig skolealder.

INTERNASJONALE STUDIER MED FOKUS PÅ DE YNGSTE

Når det gjelder mulige psykososiale konsekvenser av for-eldres samlivsbrudd for de yngste barna, må vi altså vende

oss til internasjonale studier. Noen av disse studiene fokuserer særlig på barnas *tilknytning*. Tilknytningsbegrepet stammer opprinnelig fra Bowlby (1969). Når nære omsorgspersoner er sensitive ovenfor barnets behov de første leveår, dannes det en sterk relasjon mellom de to – det man kaller trygg tilknytning. Barn med trygg tilknytning stoler på at omsorgspersonen stiller opp med hjelp og trøst når barnet har behov for dette. Man antar at slike tidlige tilknytningsmønstre eller tidlige relasjoner danner grunnlaget for barnets forventninger med hensyn til andre relasjoner – altså hvorvidt barnet evner å knytte seg til andre personer på en trygg måte.

Flere studier har funnet at *foreldres samlivsbrudd* kan utgjøre en risiko for barnets tilknytning (Aronson & Huston, 2004; Nair & Murray, 2005). Dette kan skyldes at omsorgspersoner ikke makter å fungere på samme måte som tidligere ovenfor barnet i forbindelse med et samlivsbrudd. En studie fant at forskjellen i tilknytning mellom barn som hadde opplevd samlivsbrudd og andre barn delvis kunne forklares med ulike forelderstil i de to gruppene (Nair and Murray, 2005). Det så ut til at de mødrene som var i stabile forhold klarte å praktisere en mer positiv (autoritativ) forelderstil enn mødrene som hadde opplevd samlivsbrudd, og at dette forklarte noe av forskjellen i tilknytning i de to gruppene. Dermed blir det viktig at andre omsorgspersoner rundt barnet – for eksempel ansatte i barnehagen – viser varme og emosjonell tilgjengelighet ovenfor barnet som opplever samlivsbrudd. Pianta (1999) hevder at relasjoner til voksne i barnehage og skole kan virke kompenserende når barn opplever vanskelige relasjoner i hjemmet.

En ny langtidsstudie fra England fulgte barna fra de var 4–7 år (Cheng, Dunn, O'Connor, & Golding, 2006). Denne studien fokuserte på *atferdsproblemer og emosjonelle problemer* blant barna. Forskerne ville finne ut om barna som skulle komme til å oppleve samlivsbrudd i denne perioden allerede hadde flere problemer på første måletidspunkt (da de var fire). Dette fant de ikke. Allikevel fant de at samlivsbrudd i løpet av perioden var relatert til en økning i emosjonelle vansker og atferdsproblemer. Denne studien tyder på at gruppeforskjeller mellom de som hadde opplevd samlivsbrudd og de andre barna når de var 7 år ikke kunne skyldes vansker i familien før bruddet, men at selve samlivsbruddet kunne medføre ulike reaksjoner hos barna. Derfor er det viktig at omsorgspersoner rundt barnet, som foreldre, familie og ansatte i barnehagen, er oppmerksomme på ulike reaksjoner og endret atferd hos barnet i forbindelse med

samlivsbrudd, og at de forsøker å legge til rette for at barnet kan få uttrykke vanskelige følelser og tanker på forskjellige måter.

Mulige tiltak og handlingsalternativer for barnehageansatte i deres møte med barna

BARNEHAGENS BETYDNING FOR BARN

Barnehagen er en sentral arena for en stor andel norske barn under skolepliktig alder. Tall fra Statistisk sentralbyrå (2006) viser at til sammen 76,2 % av alle barn mellom 1 og 5 år hadde tilbud om barnehageplass i 2005. Vi ser også et stadig økende fokus på det kvalitative innholdet i barnehagen, og på at barnehagen skal være et sted hvor barn er i en kontinuerlig utvikling, både i forhold til ferdigheter og sosiale evner. I Stortingsmelding 16 (2006–2007) står det at barnehagen skal danne grunnlaget for livslang læring, og at den tidlige sosiale utviklingen er et av de første trinnene mot dette målet. I barnehageloven § 1 kan man lese at «Barnehagen skal bistå hjemmene i deres omsorgs- og oppdragsoppgaver, og på den måten skape et godt grunnlag for barnas utvikling, livslange læring og aktive deltakelse i et demokratisk samfunn» (Kunnskapsdepartement, 2006). Den nye rammeplanen for barnehager vektlegger at omsorg, lek og læring skal gå hånd i hånd, og at dette skal bidra til at barn utvikler kunnskap om seg selv og sine omgivelser. Omsorgen som ytes skal tilpasses det enkelte barns behov, og skal blant annet bidra til å fremme barnets *helse* (Kunnskapsdepartementet, 2006). Dermed kan vi si at det inngår i barnehagens mandat at de skal bidra med individuelt tilrettelagt omsorg til barna.

«MORE OF THE SAME»

Det inngår ikke i barnehagens oppgaver å drive terapi med små barn. Allikevel finnes det en rekke enkle tiltak som kan være med på å lette hverdagen for små barn som er midt i en vanskelig familiesituasjon. Min anbefaling i møte med barnehager som ønsker å tilrettelegge for barn etter samlivsbrudd er: «More of the same!» Jeg anbefaler dem altså å gjøre mer av det de vanligvis gjør. Min opplevelse er at mange ansatte i barnehagen faktisk er ganske flinke på forskjellige tiltak som kan hjelpe sårbare barn. I tiden rundt et samlivsbrudd vil det være viktig at de voksne i barnehagen setter av ekstra tid for omsorg og nærhet. Mitt inntrykk er at veldig mange ansatte i barnehagen er utrolig flinke på dette med omsorg og relasjoner. Videre er historiefortelling en viktig del av barnehagens hverdag. Både metaforiske og virkelige historier fra bøker og/eller egen erfaring kan ha en veldig

virkningsfull effekt på små barn. På ulike måter kan historier bidra til å oppklare misforståelser, bearbeide følelser, og peke på muligheter for et fortsatt godt familieliv. Det finnes også noen barnehager som har erfaring med samtalegrupper for barn som har opplevd samlivsbrudd. Jeg vil nå gå litt nærmere inn på de tre områdene som vedrører relasjoner, historier og samtalegrupper, men først vil jeg gå litt inn på hvilke konkrete typer atferd som kan være en indikasjon på at barna sliter.

HVA SKAL MAN SE ETTER?

Som demonstrert i studien fra Cheng mfl. (2006) kan vi forvente oss at små barn som opplever samlivsbrudd reagerer både med *atferdsproblemer og emosjonelle problemer*. Dette betyr at vi kan se større forekomst av aggresjon og utagering hos disse barna. Dette kan være et uttrykk for frustrasjon og sinne etter foreldrenes brudd. Dersom de voksne i barnehagen kan klare å se barnas atferd i sammenheng med en vanskelig hjemmesituasjon, kan det kanskje være enklere å møte barna på en forståelsesfull måte. Det å kun møte disse barna med strenge grenser kan oppleves som hardt og urettferdig, ettersom barna kanskje ikke selv forstår egne følelser, tanker og atferd. Dette betyr ikke at barnehagen bare skal tolerere aggressiv og usosial atferd, men at det kanskje kan lønne seg å sette av litt alenetid med barnet til aktiviteter barnet liker. På denne måten kommer barnet vekk fra den aktuelle situasjonen, og det gir også mulighet for den voksne å lytte til det barnet kan ha behov for å formidle. Pianta (1999) anbefaler «banking time» eller alenetid for å styrke relasjonen mellom voksne og barn i barnehage og skole, og som en metode for å nå frem til barn som sliter. Dette vil jeg komme tilbake til i avsnittet som omhandler relasjoner.

Videre er det altså noen barn som reagerer på foreldres samlivsbrudd med å bli stille, engstelige og lei. Ikke sjeldent kan man også se at disse barna klager på vondt i magen eller hodet eller viser andre typer kroppslige reaksjoner. Når barn trekker seg tilbake og blir rolige og innadvendte, så må ikke dette misforstås dit hen at barna ikke ønsker oppmerksomhet fra voksne. Tvert imot lengter mange av disse barna etter å bli sett og hørt av voksne i barnehage og skole (Lund, 2004). Også for disse barna blir det derfor viktig at de voksne setter av ekstra tid hvor omsorg og oppmerksomhet blir viktige ingredienser (Pianta, 1999). Det kan tenkes at barna trenger å sitte på et fang, lese en bok eller aktiviseres i annen rolig lek.

Mange har også pekt på at *misforståelser og skyldfølelse*

er vanlig hos små barn etter samlivsbrudd. Flere studier viser at det er konflikt i familien som kan forklare mye av problemene barn kan få i forbindelse med et samlivsbrudd (Amato & Keith, 1991; Kelly, 2000). Det er også studier som peker på at barn i lavkonfliktfamilier som ender i skilsmisse kan få problemer (se Amato, 2001). Dette skyldes kanskje at disse barna kan oppleve særlig stor skuffelse og forvirring, siden bruddet ofte kommer overraskende på dem. En studie av barn som hadde opplevd samlivsbrudd og som var i alderen 6 år og yngre viste at disse barna ofte var svært forvirret og at det var mange forhold rundt samlivsbruddet som de misforsto og mistolket (Pruett & Pruett, 1999). Derfor er det sannsynligvis avgjørende at barnehagen er spesielt oppmerksomme på dette med barns forståelse – eller manglende forståelse – av samlivsbruddet. En del barn blir engstelige for at den forelderen de bor sammen med også kan ønske å skille seg fra *barna*. Videre kan man se at små barn påtar seg skyld og ansvar for samlivsbrudd. De voksne i barnehagen kan være med på å avkrefte slike tanker og fantasier hos barna. Barna må hjelpes frem til en historie om bruddet som kan gi mening og som de kan akseptere og leve videre med (Tjersland, 1992).

BETYDNINGEN AV OMSORG OG TRYGGE RELASJONER

Pianta (1999) er opptatt av tidlig samspill mellom foreldre og barn, men også samspillet som barnet senere utvikler med andre voksne det må forholde seg til, som for eksempel barnehagepersonale og lærere. Med utgangspunkt i tilknytningsteori (Ainsworth, 1978; Bowlby, 1969) beskriver han hvordan godt og sensitivt samspill sikrer en trygg tilknytning mellom foreldre og barn. Videre er Pianta opptatt av at ikke alle barn får et slik godt samspill med sine omsorgspersoner i de tidlige leveår. Psykiske problemer, rus, samlivsbrudd eller manglende evner hos foreldrene kan forstyrre den sensitive dialogen som barnet er avhengig av å ha til omsorgspersonen. I slike tilfeller kan barnet bli utrygg på om omsorgspersonene er tilgjengelige for å gi trøst og beskyttelse når barnet trenger det. Dette kan være kritisk for barnet som kan utvikle en utrygg eller ambivalent tilknytning til sine omsorgspersoner. Tilknytningsstilen til barnet kan generaliseres til senere relasjoner mellom barnet og andre voksne, som barnehagepersonale og lærere. I slike tilfeller er det særlig avgjørende at de voksne i barnehage og skole jobber for å styrke sin relasjon til barnet. På denne måten kan barnet få kompensierende erfaringer som kan hjelpe barnet til ny trygghet og tillit. Ifølge Pianta (1999) er gode

og trygge relasjoner i skolen og barnehagen avgjørende for barnets faglige og sosiale utvikling. Den nære og støttende relasjonen mellom voksne i skole/barnehage og barna kan både sees på som en generell beskyttelsesfaktor, men også som et tiltak for barn med særlige behov. Pianta (1999) er opptatt av at det er den voksne som har ansvaret for at denne relasjonen fungerer tilfredsstillende. Videre sier han at det er de barna som vi har vanskeligst for å etablere en nær relasjon med som sannsynligvis trenger slike relasjoner mest.

Også Bente Gjærum (1998) diskuterer hvordan andre voksne – for eksempel i skolen – kan fungere som «foreldre-erstaninger» for barnet ved at de tilbyr omsorg, støtte, problemløsningsferdigheter, motivasjon og mulighet for kompetanseheving hos barnet. Gjærum viser da særlig til en studie av Masten m.fl. (Masten, Best, & Garmezy, 1990). Disse «foreldreerstatningene» kan sees på som beskyttelsesfaktorer i utviklingsløpet til barn som er i risiko (Gjærum, 1998). I kritiske perioder rundt samlivsbrudd og store konflikter i hjemmet, er det ikke urimelig å se for seg at voksne i barnehage og skole kan fungere som «erstattere» for foreldrene. Det at ansatte i barnehage og skole kan fungere kompenserende for barn som opplever samlivsbrudd illustreres godt i et sitat fra Jensen og Jensens (2007) nye bok om foreldresamarbeid:

«Ingen foreldre ønsker, at deres barn skal lide, og derfor vil de heller bortforklare eller bagatellisere barnets smerte, end de vil forholde sig til den. Det betyder, at læreren eller pædagogen måske er den eneste nære voksne, barnet har, der også vil lytte til dets smerte.» (Jensen og Jensen, 2007: 171)

Pianta (1999) anbefaler altså det han kaller «banking time». I «banking time» settes det av spesiell tid med barnet hvor den voksne følger barnets uttrykte ønsker for aktivitet. Ved å la barnet være i fokus og bestemme aktivitet kan den voksne formidle mange ulike budskap, for eksempel «jeg bryr meg om deg» eller «det du interesserer deg for er spennende» eller «jeg kan hjelpe deg». Gjennom «banking time» uttrykker dessuten den voksne at hun eller han er *tilgjengelig for barnet*, og vil lytte til barnet dersom det er noe barnet har på hjertet.

HISTORIER ELLER NARRATIVER

Det er også flere som påpeker viktigheten av at barn og voksne har tilgang til utenforstående samtalepartnere som kan hjelpe dem til å komme frem til en historie – eller en narrativ – om samlivsbruddet som familiemedlemmene

kan leve med, og som gir mening og håp (Tjersland, 1992). For barna kan det være særlig viktig med en utenforstående samtalepartner, ettersom mange opplever sterk lojalitetskonflikt mellom mor og far. Mange barn opplever dessuten at mor og far er triste og har nok å tenke på, og de forsøker derfor å skåne foreldrene ved å unnlate å snakke om det som er vondt. Dermed kan de bli fratatt muligheten til å uttrykke egen tristhet, sinne og frustrasjon. På den ene siden er det altså viktig at barn får lov til å uttrykke sine reelle følelser omkring samlivsbruddet. Allikevel kan det også være viktig at historien om barnets familieliv ikke bare handler om tap og nederlag, men at andre sider ved familielivet også blir fremhevet, som for eksempel fortsatt vennskap mellom foreldre og fortsatt samvær og fellesskap mellom barnet og begge foreldrene.

Michael White og David Epsen (1990) hevder at historiene våre ikke bare forteller hvordan vi har hatt det. Vi lever også i tråd med de historiefortellinger vi har om oss selv. Dersom vår livshistorie er trist og full av nederlag kan vi ha tendens til å leve videre i denne fortellingen. Til en viss grad kan hver enkelt av oss velge hvilke aspekter ved livet vårt vi fremhever når vi forteller om oss selv. I terapi med barn er White og Epsen (1990) opptatt av at den fremtredende historien skal handle om vekst, mestring, og muligheter. Selv om ansatte i barnehagen ikke skal drive terapi med barn, så finnes det sannsynligvis muligheter for å bearbeide vanskelige følelser og tanker gjennom aktiv bruk av historier. Allikevel blir det viktig å huske at ikke alle små barn har kognitive evner til å fortelle lange sammenhengende historier. Formidlingen av hendelser og opplevelser skjer ikke alltid i samlingsstunden, men kan like gjerne skje mens barnet tar på sko eller parkdress. Da er det viktig at de voksne er lydhøre og interessert i det barnet ønsker å formidle. Dette kan i noen tilfeller være små historier om mor og far som ikke lenger bor i sammen.

Det er også viktig å huske at det å snakke direkte om sin egen historie kan være svært truende for barn. Ofte kan man høre «Nå vil jeg ikke snakke mer om det!». Dette er sannsynligvis et uttrykk for at barnet synes det er vanskelig og overveldende å snakke om vonde følelser. Derfor kan det også være svært aktuelt å anvende metaforiske eller parallelle historier (Mossige, 1996). Dette er historier som ligner på barnets egen historie, men hvor hovedpersonen er en annen enn barnet selv. Historiene kan være oppdiktete, eller man kan anvende bøker om temaet. Et eksempel på en slik bok er Kirsti Haaland's bok «Even og skilsmissem» (Haaland, 2005). Denne boken åpner opp for at barn kan snakke om

ulike tema knyttet til samlivsbrudd. Metaforiske historier kan dessuten skape åpenhet for å se muligheter og fremtidshåp innen områder som virker fastlåste i barnets eget liv (Mossige, 1996).

SAMTALEGRUPPER

I Norge har det vært gode erfaringer med samtalegrupper rettet mot barn som har opplevd samlivsbrudd. Disse samtalegruppene ble først iverksatt i Bærum kommune, og retter seg først og fremst mot barn i grunnskole og ungdomsskole (Barneombudet, 2006). Samtalegruppene er for alle barn som har opplevd samlivsbrudd og arrangeres i skoletiden. Barna møtes i mindre grupper med et bestemt program. Her inngår blant annet historiefortelling, gruppesamtaler, tegning m.m. Erfaringene fra programmet er svært positive. Ettersom mange barn opplever stor lojalitetskonflikt mellom mor og far, så kan samtalegruppene fungere som et «fristed» hvor de kan ta opp ting det er vanskelig å snakke med mor og far om.

Det kan tenkes at et lignende tiltak kunne være nyttig for barn i barnehagen, men da må det tas høyde for at disse barna ikke i like stor grad bruker det muntlige språket som sin primære måte å kommunisere på. Noen barnehager har gruppetilbud for 5-åringene som har opplevd samlivsbrudd (bl.a. Austbø Barnehage i Time, (Sosial og helsedirektoratet, 2006)). I disse gruppene har hovedfokus vært på praktiske forhold rundt barnet, altså ting det kan være greit å sette ord på for de yngste barna. Det fokuseres for eksempel på hvem de bor hos, hvor lenge, og hvem de skal til i julen. Videre blir det lest bøker som tar opp temaet samlivsbrudd, men lederen av gruppen dikter også egne metaforiske fortellinger om barn som opplever foreldres samlivsbrudd. Metaforiske fortellinger anvendes for å formidle ulike budskap – for eksempel at skilsmissen ikke er barnas skyld – på en levende måte. Andre virkemidler for å hjelpe barna som har opplevd samlivsbrudd er alminneliggjøring gjennom at flere med samme erfaringer kan møtes, og støtte og samhold i gruppa. Personalet vektlegger også at de forsøker å være lydhøre for barnets formidling gjennom hele barnehagedagen. Gruppene for barn som har opplevd samlivsbrudd har gitt positive tilbakemeldinger fra familiene (Muntlig dialog med Austø barnehage, 2007). Det er imidlertid flere utfordringer knyttet til slikt gruppearbeid i barnehagen, blant annet et dilemma i forhold til barns evne til taushetsplikt. Videre kan slike gruppearbeid være vanskelige å gjennomføre med barn som har sent utviklet språk. Sannsynligvis eigner ikke slike

grupper seg for barn som er yngre enn 5 år.

Oppsummering

Samlivsbrudd representerer en risikofaktor for barnets psykososiale utvikling, blant annet fordi foreldrene selv gjennomgår en krise med mye konflikt og uro. Det er mye som tyder på at barnehagen kan representere en beskyttelsesfaktor for små barn som opplever samlivsbrudd (Amato, 2000; Pianta, 1999). Aktuelle måter å tilnærme seg på kan være: arbeid i forhold til omsorg og relasjoner, og anvendelse av historier eller narrativer. For de eldste barna kan det tenkes at noe av dette arbeidet kan organiseres i samtalegrupper. For de yngre barna vil det sannsynligvis være mest aktuelt at arbeid i forhold til relasjoner og historier inngår som en del av den daglige aktiviteten. Innen det feltet som presenteres i denne artikkelen er det åpenbart et behov for norsk forskning. Dette gjelder både i forhold til psykososiale konsekvenser av samlivsbrudd blant de yngste barna, men også i forhold til aktuelle tiltak og handlingsalternativer for denne gruppen.



REFERANSER

- AINSWORTH, M. D. S.** (1978). *Patterns of attachment a psychological study of the strange situation*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- AMATO, P. R.** (2000). The Consequences of Divorce for Adults and Children. *Journal of Marriage & Family*, 62 (4), 1269–1287.
- AMATO, P. R.** (2001). Children of Divorce in the 1990s: An Update of the Amato and Keith (1991) Meta-Analysis. *Journal of Family Psychology*, 15 (3), 355–370.
- AMATO, P. R. & B. KEITH** (1991). Parental divorce and the well-being of children: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 110, 26–46.
- AMATO, P. R. & L. S. LOOMIS** (1995). Parental Divorce, Marital Conflict, and Offspring Well-Being During Early Adulthood. *Social Forces*, 73 (3), 895–915.
- ARONSON, S. R. & A. C. HUSTON** (2004). The mother-infant relationship in single, cohabiting, and married families: a case for marriage? *Journal of family psychology*, 18 (1), 5–18.
- BARNEOMBUDET.** (2006). Samtalegrupper for skilsmissebarn. Retrieved 11.08., 2006, from <http://www.barneombudet.no/cgi-bin/barneombudet/imaker?id=16197>.
- BOOTH, A. & P. R. AMATO** (2001). Parental Predivorce Relations and Offspring Postdivorce Well-Being. *Journal of Marriage & Family*, 63 (1), 197.
- BOWLBY, J.** (1969). *Attachment and loss*. New York: Basic Books.
- BREIDABLIKK, H. J., & E. MELAND** (1999). Familieoppløsning i barndom – helse og helseatferd i ungdommen. *Tidsskrift for den norske lægeforening*, 119, 2331–2335.
- BREIVIK, K. & D. OLWEUS** (2005). Adolescent's Adjustment in Four Post-Divorce Family Structures. *Journal of Divorce and Remarriage*, 44 (3/4), 99–124.
- BREIVIK, K. & D. OLWEUS** (2006). Children of divorce in a Scandinavian welfare state: Are they less affected than US children? *Scandinavian Journal of Psychology*, 47, 61–74.
- BYBERG, I. H., A. H. FOSS & T. NOACK** (2001). *Gjete kongens harer – rapport fra arbeidet med å få samboerne mer innpasset i statistikken*. (No. 40). Oslo – Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå.
- CHENG, H., J. DUNN, T. G. O'CONNOR & J. GOLDING** (2006). Factors Moderating Children's Adjustment to Parental Separation: Findings From a Community Study in England. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34 (2), 239–250.
- DUNN, J., DAVIES, L.C., T. G. O'CONNOR & W. STURGESS**, (2000). Parents' and Partners' Life Course and Family Experiences: Links with Parent – Child Relationships in Different Family Settings. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 41 (8), 955–968.
- GJÆRUM, B.** (1998). Mestring av omfattende problemer hos barn og foreldre – har vi empirisk kunnskap å bygge på? I: B. Gjørum, B. Grøholt & H. Sommerschild (Eds.), *Mestring som mulighet*: Tano Aschehoug.
- HAALAND, K. R.** (2005). *Even og skilsmissen*. Oslo: K. R. Haaland.
- JENSEN, A. M. & S. E. CLAUSEN** (1997). *Barns familier: samboerskap og foreldrebrudd etter 1970*. Oslo: Norsk institutt for by- og regionforskning.
- JENSEN, E. & H. JENSEN**, (2007). *Professionalt forældresamarbejde*. København K: Akademisk forlag.
- KELLY, J. B.** (2000). Children's adjustment in conflicted marriage and divorce: A decade review of research. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 39 (8), 963–973.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET.** (2006). *St.meld. nr. 16 (2006–2007)... Og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Retrieved. from <http://www.dep.no/kd/norsk/dok/regpubl/stmeld/070001-040002/dok-bn.html>.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET.** (2006). *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*.
- LUND, I.** (2004). *Hun sitter jo bare der!* Bergen: Fagbokforlaget.
- MASTEN, A. S., K. M. BEST & N. GARMEZY** (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2, 425–444.
- MOSSIGE, S.** (1996). Bruk av metaforer i terapi med barn. I: S. Reichelt & H. Haavind (Eds.), *Aktiv Psykoterapi* (pp. 93–118). Oslo: Ad Notam.
- MOXNES, K.** (2001). *Skilsmisens mange ansikter: om barns og foreldres erfaringer med skilsmisse*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- NAIR, H. & A. D. MURRAY** (2005). Predictors of attachment security in preschool children from intact and divorced families. *The Journal of genetic psychology*, 166 (3), 245–263.
- PIANTA, R. C.** (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- PRUETT, K. D. & M. K. PRUETT** (1999). «Only God Decides»: Young Children's Perceptions of Divorce and the Legal System. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 38 (12), 1544–1550.
- SOSIAL OG HELSEDIREKTORATET.** (2006). Når mamma eller pappa er syk.
- STATISTISK SENTRALBYRÅ.** (2005). Befolkningsstatistikk. Ekteskap og skilsmål, 2004. Stabile tal for vigslar – fleire skilsmål., from <http://www.ssb.no/emner/02/02/30/ekteskap/arkiv/>
- STATISTISK SENTRALBYRÅ.** (2006). Barn i barnehager. Endelige tall, 2005. from <http://ssb.no/emner/04/02/10/barnehager/>.
- STØRKSEN, I.** (2005). *Parental divorce: psychological distress and adjustment in adolescent and adult offspring*. Faculty of Social Sciences, University of Oslo, Department of Psychology, Oslo.
- TJERSLAND, O. A.** (1992). *Samlivsbrudd og foreldreskap: meklingsprosessens psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- VANDVIK, I. H.** (2002). Om skilsmisse – for hvem? Kritikk av Kari Moxnes' bok *Skilsmisens mange ansikter – Om barns og foreldres erfaringer med skilsmisse*. *Tidsskrift for den norske lægeforening*, 122 (6), 652.
- WHITE, M. & D. EPSTON** (1990). *Narrative Means to Therapeutic Ends*. Norton, W. W. & Company, Inc.

Dønn ærlig om døden

AV VIGDIS HEGG

«Det var søndag 12. desember.
Tredje søndag i advent.
Dagen før luciadagen.
Farmor, mamma og jeg skulle bake.
Vi skulle spise kjøttkaker, tenne tre lys.
Jeg skulle spille julesanger for farmor.
Plutselig var Kristian død.
Han bare satt på rommet sitt og var død.
Jeg spilte på keyboardet mitt: «Hvem kan Segla føruten vind».
Mamma hylte og gråt.
Jeg slo og slo
og ropte at vi skulle bake.
Det er trist.
Jeg hadde det trist, veldig trist.
Alexander sa at jeg skulle være med ut på rommet til Kristian å se at han var død.
Jeg ville ikke.
Bente kom, Åse kom, sykebilen kom, politiet
kom. Alle kom og kom.
Åse hentet meg.
Da ble det ikke noe kjøttkaker i dag da, sa jeg
til Åse.

Live og jeg bakte pepperkaker. Jeg fortalte Live
at Kristian er død.»

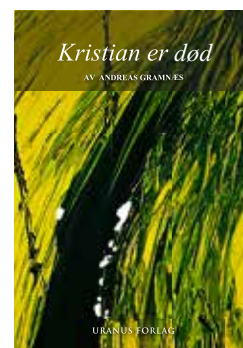
Andreas har autisme, og han var 16 år da hans elskede storebror Kristian døde. Det er ubegripelig for alle og enhver at verden kan gå videre når en du er glad i dør. Og det blir ekstra vanskelig hvis du ikke får satt ord på det du tenker og føler inne deg. Han opplevde at ingen forsto ham noen dager etter begravelsen til Kristian. «Kristian er død,» sa han om og om igjen. Ingen

forsto. Da brevene fra familie og venner begynte å komme, åpnet det seg en ny verden for Andreas. Han fikk ordene han trengte for å beskrive tankene og følelsene sine. Og han begynte selv å skrive. Han er livsglad, men kan bli sliten av egne tvangshandlinger og rutiner. Tiden etter at Kristian døde, har vært en tøff og smertefull tid. Livet er ikke som det en gang var. Andreas har forandret seg. Han har blitt en voksen og reflektert 19-åring, han har erfart hvordan det er å bli tatt på alvor, være nær og få trøst. Ikke minst har han selv erfart hvordan dette kan gjøres. Andreas viser nå omsorg overfor andre på samme måte som han selv blir behandlet. Han viser forståelse, og han kan sette ord på det han tenker og føler. Han har fått ny livserfaring som gjør han i stand til å hjelpe andre i liknende situasjoner. Uansett språk, alder, diagnoser eller andre forhold – nærhet og forståelse er alltid vesentlig. Det handler om å være medmenneske – så vanskelig og så enkelt.

I forhold til diagnosen fungerte Andreas optimalt, med et velutviklet språk. Da Kristian døde, ble Andreas totalt hjelpetrengende. Han mistet talen og måtte i perioder innlegges på en spesialenhet. Han hadde ikke bare mistet en elsket storebror; han hadde også mistet sin beste kompis. For en som fra før strever med ord ble det vanskelig å snakke. Så hvorfor ikke skrive? Boka er et samarbeid mellom Andreas og mora. Den er bygget på brevene til Andreas, på dikt som han og mor har skrevet, og på samtaler de to har hatt sammen.

I boka er Andreas sin opprinnelige bok

innbakt med mammas nedtegnelser av samtalene de to har hatt om Kristian gjennom to og et halvt år. Andreas og mamma Elisabeth deler sine tanker og følelser med leseren på en ærlig og direkte måte. De beskriver hvor ufattelig vondt det er å miste en kjær bror og sønn. Det er deres opplevelse av situasjoner de har vært gjennom, dette er virkelig sterk og gripende lesning som anbefales. Da verden ble ødelagt, sluttet Andreas å snakke. Få har likevel uttrykt sorgen så nakent og ærlig som Andreas. Vi er alle forskjellige og reagerer ulikt i tilsynelatende like situasjoner. Men uansett hvordan vi reagerer, vil vi kunne finne noen tanker og refleksjoner i denne boka som snakker direkte til hjertet, noe som kan gi oss ny opplevelse av det å sørge. Andreas sine ærlige budskap treffer som hammerslag: «Mamma: Stakkars Kristian som ikke får bli med oss på ferie. Andreas: Det er vel ikke synd på Kristian! Han er jo død! Det er oss det er synd på.»



ANDREAS GRAMNÆS

Kristian er død

Uranus forlag, 2007

ISBN 978-82-99508-7-1

176 sider



GILLIAN BUTLER

Å bekjempe sosial angst og sjenanse
tapir akademisk forlag

ISBN: 978-82-519-2220-3

Sosial angst og sjenanse var tema i Spesialpedagogikk nr. 8–2006. Flere av artiklene hadde referanser til kognitiv atferdsterapi som også ligger til grunn i denne boka i likhet med forlagets andre «BEKJEMPE-bøker». Årsaker til angst og sjenanse blir gjennomgått, og i boka vises det hvordan man ved hjelp av konkrete teknikker kan bekjempe problemene. Bøkene er egentlig selvhjelpsguider, men de vil være nyttige også for ulike fagpersoner som møter mennesker med sosial angst eller sjenanse.



JON HÅKON SCHULTZ

Ungdom og Rus
– *innvandreringdom*
møter norske rusvaner
Universitetsforlaget

ISBN: 978-82-15-01172-1

Det er forskning i forbindelse med forfatterens doktorgradarbeid som ligger til grunn for denne boka. Innvandreringdom med muslimsk bakgrunn møter store utfordringer mot slutten av ungdomsskolen. Da begynner etnisk norsk ungdom å eksperimentere med alkohol, kjærester og sex. For mange innvandreringdommer blir dette vanskelig av religiøse og kulturelle grunner. Det er krevende å være med på det de norske gjør og samtidig tekkes sine foreldre. Det kan bli en ytterst krevende balansekunst. Boka tar særlig sikte på studenter og yrkesgrupper som møter ungdom og rus i forebyggende tiltak, i skolen, i helse- og sosialtjenesten og i PP-tjenesten.



EVA JOHANNESSEN

Mye er forskjellig – men bare utenpå? *Om barn, barneoppdragelse og utdanning i en mangfoldig verden*

Sebu Forlag

ISBN: 978-82-91529-26-4

Forfatteren gir eksempler fra forskjellige steder i verden som belyser mangfold og kontraster i synet på barn og deres rolle i familie og samfunn. Barn lever under ulike betingelser, og oppdragelsen kan i andre deler av verden være svært forskjellig fra det vi mener er det beste. Noen eksempler er hentet fra land som våre innvandrere har kommet fra. Hun legger vekt på at støtte til barn i fattige land må bygge på de ulikheter som fins og de ressurser som er i miljøet. Boka er rettet mot studenter og andre som arbeider med barn så vel i Norge som i øvrige deler av verden.



PER FOSSE OG

LIV G. KLINGENBERG

Pedagogiske og psykologiske perspektiver på opplæring av synshemmede
Snøfugl Forlag

ISBN: 978-82-7083-128-9

Boka henter tema fra arbeidet med blinde og svaksynte personer, med og uten sammensatte vansker. Redaktørene har vært bevisst på å veksle mellom artikler som tar for seg grunnleggende emner, samtidig som boka inneholder fordypningssemner innen andre områder. Artiklene presenteres i en naturlig rekkefølge, men de enkelte artiklene kan leses uavhengig av de andre. Boka inneholder artikler av Øyvind Forsbak, Randi Rusten, Ole Erik Jevne, Oliv G. Klingenberg, Bengt Elmerskog, Jon Magne Tellevik, Kari Tangvold, Arne Valberg, Tore Pukstad, Magnar Storliløkken og Per Fosse. Boka er gitt ut i samarbeid med Tambartun kompetansesenter.

spesialpedagogikk 2008

Nr.	Materiellfrist	Utgivelsesdato
3	06.03.	27.03.
4	03.04.	24.04.
5	22.05.	12.06.
6	07.08.	28.08.
7	04.09.	25.09.
8	02.10.	23.10.
9	30.10.	20.11.
10	20.11.	11.12.



HØGSKULEN I VOLDA

Mastergrad i spesialpedagogikk

Det er stort behov for spesialpedagogisk kompetanse i barnehage, grunnskule, vidaregåande skule og i PP-tenesta. Mastergradsstudiet kvalifiserer for spesialpedagogisk arbeid i desse institusjonane, og dannar grunnlag for opptak til doktorgradsstudium. Studiet gir brei praktisk og teoretisk kunnskap om det spesialpedagogiske feltet, og skal avsluttast med eit sjølvstendig forskingsarbeid.

Studiet er emne- og samlingsbasert, og kan gjennomførast som heiltidsstudium over 2 år, eller deltidsstudium over 4 år. Mange kombinerer deltidsstudiet med full jobb.

Fagleg kontakt: Grete Dalhaug Berg. T: 70075355 eller
Sørvestorget, T: 70075018

TVERRFAGLIG KONFERANSE I DEVELOPMENTAL COORDINATION DISORDER(DCD) / DYSPRAKSI

Oslo, 28. - 30. Mai 2008

Forelesere er internasjonalt anerkjente spesialister på disse felt.

Mer informasjon, bl.a. flyers, program, om forelesere og pris, på:

www.ergoterapiforbarn.no

Påmelding til:
sylvia@ergoterapiforbarn.no
(innen 1/3)





KURSTILBUD 2008

FRA PSYKOLOGSPESIALIST JOACHIM HAARKLOU

Påmelding kan skje til hver kursdel for seg eller kombineres etter eget ønske.

Målgruppe for alle mine kurs er både **foreldre og fagfolk**. Kursene gis med forståelsesgaranti, dvs. at alle deltakere skal skjønne alt som sies. **Påmeldingsfrist** er 6 uker før kursstart.

Pris: En kursdag koster kr. 1.500.- per person og inkluderer lunsj, kaffe og te i pausene, hefte med kopi av overhead, samt kursbevis. **Påmelding til joachim@haarklou.no**

For betalingsbetingelser og mer info se **www.haarklou.no**

KURS DEL 1:

BARN OG UNGDOM MED TILKNYTNINGSFORSTYRRELSE

«DEN GODE MOR OG EMMA TVERT IMOT»

Oslo 26.3. og 15.9.08, Trondheim 9.4.08, Stavanger 1.9.08, Bergen 13.10.08 og Kristiansand 3.11.08

Kursinnhold: Normalutvikling med beskrivelse av god og trygg tilknytning og betydningen av denne, tilknytningsforstyrrelsessymptomer, undersøkelsesmetodikk, diagnostisering og avgrensning mot andre tilstander.

Se artikkel: Emma tvert imot? - eller noe mer: Adoptivbarn med reaktiv tilknytningsforstyrrelse eller tidlig følelsesmessig skade

KURS DEL 2:

TILKNYTNINGSTERAPI OG TERAPEUTISK OMSORG

«ELSK MEG FRISK»

Oslo 27.3. og 16.9.08, Trondheim 10.4.08, Stavanger 2.9.08, Bergen 14.10.08 og Kristiansand 4.11.08

Kursinnhold: Behandling av tilknytningsforstyrrelse med Joachim Haarklou's tilknytningsfremmende aktiviteter (TIFA) og tilknytningsfremmende hjelpemidler (TIHMI).

Du kan ikke snakke et barn til tilknytning, du må knytte det.

Se artikkel: Emma tvert imot? - eller noe mer- 10 år senere: Hun trenger TIFA: de tilknytningsfremmende aktiviteter

KURS DEL 3:

NETTVERKSTILKNYTNINGSTERAPI

«NÅR KJÆRLIGHET IKKE ER NOK»

Oslo 28.3. og 17.9.08, Trondheim 11.4.08, Stavanger 3.9.08, Bergen 15.10.08 og Kristiansand 5.11.08

Kursinnhold: TT: Tilknytningstrening. Re-læring av emosjonelle og sosiale ferdigheter. Tydelig ledelse av barnet, struktur, rammer, grenser og konsekvens. Bruk av TIFA og TIHMI i hjem, barnehage, skole, institusjon, BUP, mv. Samarbeid mellom instansene.

KURS del 4:

SELVUTVIKLINGSKURS FOR DE SOM HAR ELLER ARBEIDER MED BARN MED TILKNYTNINGSVANSKER

Oslo 31.3. og 18.9.08, Trondheim 14.4.08, Stavanger 4.9.08, Bergen 16.10.08 og Kristiansand 6.11.08

Dette er et kurs med mye egenarbeid i grupper og små undervisningsbolker.

Se artikkel: Når mitt adoptivbarn avviser meg og er sint og sur på meg – hva gjør jeg da?

KURS DEL 5:

ADOPSJONS- OG FOSTERHJEMSFORBEREDENDE KURS

Oslo 1.4. og 19.9.08, Trondheim 15.4.08, Stavanger 5.9.08, Bergen 17.10.08 og Kristiansand 7.11.08

Kursinnhold: Hvordan å skape en trygg tilknytning til en trygg base.

Se artikkel: Et utviklingspsykologisk perspektiv



Utdanningsakademiet
UTDANNINGSFORBUNDET



Aktuelle kurs og konferanser fra Utdanningsakademiet

Bredspektret evnetesting av ungdom og voksne – innføring i administrasjon

Tid og sted: 3.–4. mars, Hausmanns g. 17, Oslo (frist snarest)

Pris: Medlem 2800, ikke-medlem 3500

Foredragsholder: Dag Øyvind Engen Nielsen

Målgruppe: Kurset arrangeres i regi av Utdanningsforbundets spesialiseringstudanning i PP-rådgivning og er meget relevant for alle som i sitt arbeid må forholde seg til tester

Arrangør: Utdanningsakademiet

Mobbing kan stoppes

Tid og sted: 7. mars, Hausmanns g. 17, Oslo (frist snarest)

21. april, Grand Hotel Terminus, Bergen (frist 14.3.)

Pris: Medlem 900/1200, ikke-medlem 1700, student 600

Foredragsholder: Helle Høiby

Målgruppe: Lærere, skoleledere, tillitsvalgte, foreldre

Antall deltakere: Maks. 24

Arrangør: Utdanningsakademiet i samarbeid med Fagbokforlaget

Bredspektret evnetesting av ungdom og voksne – innføring i tolkning

Tid og sted: 10.–11. mars, Hausmanns g. 17, Oslo (frist snarest)

Pris: Medlem 2800, ikke-medlem 3500

Foredragsholder: Dag Øyvind Engen Nielsen

Målgruppe: Kun for medlemmer av Utdanningsforbundets spesialiseringstudanning i PP-rådgivning

Arrangør: Utdanningsakademiet

Utdanning og mestring i krig og krisesituasjoner

Tid og sted: 7. april, Hausmanns g. 17, Oslo (frist 15.3.)

Pris: Medlem 900, ikke-medlem 1700, student 600

Foredragsholdere: Marco Elsafadi, Chava Savosnick, Helge Brochmann

Målgruppe: Lærere, skoleledere, tillitsvalgte, folk som arbeider innen feltet utdanning – internasjonalt arbeid, ansatte ved høyskoler og universiteter, ansatte i veiledningstjenesten, rådgivere og studenter

Arrangør: Utdanningsakademiet og Flyktninghjelpen

Barn, ungdom og sorg

Tid og sted: 14.–15. april, Hausmanns g. 17, Oslo (frist 27.3.)

Pris: Medlem 2800, ikke-medlem 3500

Foredragsholder: Marianne Straume

Målgruppe: Kurset arrangeres i regi av Utdanningsforbundets spesialiseringstudanning i PP-rådgivning og er ellers meget relevant for alle som i sitt arbeid må forholde seg til barn og ungdom i sorg og krisesituasjoner

Arrangør: Utdanningsakademiet og KLM-Lahnstein

Adgang til riket. Barnehage – skole – samfunn En ny språklig underklasse på vei?

Tid og sted: 14. mai, kl. 18.00–21.00, Hausmanns g. 17, Oslo

Pris: Gratis

Foredragsholder: Sunil Loona

Målgruppe: Lærere, skoleledere, førskolelærere, styrere og tillitsvalgte

Arrangør: Utdanningsakademiet

TVIL 2008 Adgang til riket – Wergelands tro og vår tvil

Tid og sted: 15.–17. mai, Lysebu konferansesenter – Grotten

Pris: 2900

Foredragsholdere: Geir Uthaug, Erik Reinert, Loveleen Rihel Brenna, Ljubisa Rajic, Inge Eidsvåg, Morten Jostad, Cecilia Zwick Nash, Das Beckwerk, Tom Remlov, Inga Bostad, Michael Hviid Jacobsen, Susan Asgari Mollestad mfl.

Målgruppe: Pedagoger, helsearbeidere, tverrfaglig orienterte forskere, medisinsk personell, kunstnere/kulturarbeidere, ledere

Arrangør: Utdanningsforbundet, Fondet for dansk-norsk samarbeid, Stiftelsen Bergensklinikkene, Røde Kors Oslo, Røde Kors Telemark og Wilhelmsen kulturformidling

Hvordan forebygge og redusere problematferd?

Tid og sted: 25.–26. august, Hausmanns g. 17, Oslo

Pris: Medlem 2800, ikke-medlem 3500

Foredragsholder: May Brith Drugli og Terje Overland

Målgruppe: Kun for medlemmer av Utdanningsforbundets spesialiseringstudanning i PP-rådgivning

Arrangør: Utdanningsakademiet

Påmelding og mer informasjon

Utdanningsakademiet, postboks 9191 Grønland, 0134 Oslo. Tlf.: 24 14 20 00, faks: 24 14 21 50, e-post: post@utdanningsakademiet.no

Nettpåmelding og kursprogrammer: www.utdanningsakademiet.no. Kontaktperson: Per Arneberg, 24 14 22 51 / per.arneberg@utdanningsforbundet.no

St. Olavs Hospital er universitetssykehus og ett av seks helseforetak i Helse Midt-Norge. Foretaket er organisert i 16 klinikker og en divisjon for psykisk helsevern. St. Olavs Hospital er lokalsykehus for befolkningen i Sør-Trøndelag, men ivaretar også regionale og nasjonale oppgaver. Virksomheten er lokalisert flere steder i fylket med hovedtyngden i Trondheim. Det er ca 8000 ansatte og et brutto budsjett på fem milliarder kroner. Universitetssykehuset drives integrert med NTNU, og studenter, lærere og forskere er en naturlig del av pasientbehandlingen. Nytt universitetssykehus er under oppføring på Øya i Trondheim. Laboratoriesenteret, Kvinne-barn-senteret og Nevrosenteret åpnet i 2005/2006, mens mesteparten av byggefase 2 forventes å stå ferdig i 2010. Her inngår Gastrosenteret, Hjerte-lunge-senteret med Akutten, Bevegelsessenteret, Forsyningscenteret og Kunnskapssenteret. Hele sykehusanlegget fullføres i 2013-14. Mer informasjon finnes på www.stolav.no.

ST. OLAVS HOSPITAL

UNIVERSITETSSYKEHUSET I TRONDHEIM

PSYKISK HELSEVERN

Barne- og ungdomspsykiatrisk klinikk

Klinisk pedagog

- 100 % fast stilling ved BUP poliklinikk Klostergata.

Stillingen ønskes besatt av godkjent klinisk pedagog med erfaring fra barne- og ungdomspsykiatri. Arbeidsoppgavene består i utredning og behandling av barn og unge som er henvist til BUP, og av veiledning og konsultasjon til ulike hjelpeinstanser.

Dersom du har spørsmål ta kontakt med poliklinikkleder Møyfrid Breivik, tlf. 73 86 44 00.

Stillingen søkes elektronisk på www.jobbnorge.no eller www.stolav.no - her finner du også fullstendig utlysningstekst. (Id.nr 44600)

Søknadsfrist: 14. mars 2008

HELSE MIDT-NORGE

CICERO 15



Helse Sunnmøre HF

Helse Sunnmøre HF er ei eining under Helse Midt-Norge RHF. Organisasjonen består av Ålesund sjukehus, Volda sjukehus, Mork Rehabiliteringssenter og Nevrohemmet Rehabiliteringssenter. Foretaket har til saman 2100 årsverk og eit driftsbudsjett på om lag 1,8 mrd. kroner i 2007. Helse Sunnmøre HF er eit differensiert helseforetak som kan tilby behandling innanfor dei fleste spesialitetar innan somatikk og psykiatri. Har eigne barnehagar og bustadar. Helse Sunnmøre er frå 2002 ei inkluderande arbeidslivsverksemd. Vi tilbyr eit røykfritt arbeidsmiljø.

Psykisk helsevern for barn og unge, Poliklinikken i Ålesund (BUP)

Klinisk pedagog/spesialpedagog

St.nr. 6/08

Nærare opplysingar får du av poliklinikkleiar Manuela Strauss, tlf. 70 16 72 00

Søknadsfrist: 13. mars 2008.

Vi ønsker elektronisk søknad via utlysing på www.jobbnorge.no - der du også finn fullstendig annonsetekst.

Kopiar av attestar og vitnemål treng ikkje sendast med søknaden, men vert etterspurt i samband med intervju eller tilsetjing

Sjå også vår heimeside: www.helse-sunnmore.no

HELSE MIDT-NORGE

CICERO 16



Utfordrer. Utforsker.

Universitetet i Stavanger (UiS) har 8000 studenter og 1000 ansatte og et mangfold av undervisnings-, forsknings- og utviklingsaktiviteter. UiS eier 50 % av forskningsinstituttet International Research Institute of Stavanger AS (IRIS). Universitetet ligger i landets mest attraktive region med gode botilbud, et dynamisk arbeidsmarked og spennende kultur- og fritidsaktiviteter. Stavangerregionen har fått status som Europeisk Kulturhovedstad i 2008.

Bli med på å utfordre og utforske!

Doktorgradsstipendiat i spesialpedagogikk (pedagogisk-/psykologiske fag)

Det humanistiske fakultet, Senter for atferdsforskning

Universitetet i Stavanger har ledig eit treårig doktorgradsstipend i spesialpedagogikk ved Det humanistiske fakultetet, Senter for atferdsforskning.

Stillinga er ledig frå våren 2008 og går inn i eit prosjekt som er eksternt finansiert med midlar frå Noregs Forskningsråd. Prosjekttittel er «Barnehagen sitt møte med born og familiar som har opplevd samlivsbrøt».

Søkjarar må ha utdanning som psykolog eller ha mastergrad i psykologi, sosiologi eller spesialpedagogikk eller tilsvarende som gjev grunnlag for å gjennomføre ei doktorgradsutdanning.

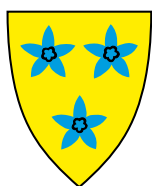
Kontaktperson: prosjektleiar førsteamanuensis Ingunn Størksen, tlf 51 83 29 34/918 47 157, epost ingunn.storksen@uis.no

Utforsk jobbmulighetene på www.uis.no



Universitetet
i Stavanger

CICERO 17



NORD- AURDAL KOMMUNE

Valdres

har ikke bare en rik natur med mange muligheter for friluftsliv. Regionen har også et rikt kulturliv og mange ulike lag og foreninger.



100% STILLING SOM TJENESTELEDER, eventuelt fagstilling VED PEDAGOGISK-PSYKOLOGISK TJENESTE FOR VALDRES

De 6 Valdres-kommunene samarbeider om en felles PP-tjeneste med kontorplassering i tjenlige lokaler i Fagernes. Nord-Aurdal kommune er vertskommune for tjenesten. Den interkommunale tjenesten har til sammen 8 fagårsverk og et merkantilt årsverk. De tilsatte har en variert og god utdanningsbakgrunn for arbeidet. Tjenesten dekker alle kommunene i Valdres med til sammen 25 skoler og 25 barnehager. Skolestrukturen er under endring i flere av samarbeidskommunene. Sammen med de andre endringskravene som skolesystemet har, gir dette mange utfordringer både for skolene og PPT. Slik står PP-tjenesten for Valdres overfor spennende utviklings og rådgivningsoppgaver.

Tjenesteleder går av med AFP i 2008. Stillingen blir ledig fra 01.05.08. Tjenesteleder rapporterer til rådmannen. Til stillingen ligger ledelsesoppgaver, fag-, økonomi- og personalansvar for tjenesteområdet.

PPT – Valdres har en sentral plass i det lokale hjelpeapparat og et nært samarbeid med ulike spesialisttjenester. PPT – Valdres arbeider aktivt både med enkeltsaker, og flere omfattende prosjekter, eks PALS og eget fagprosjekt for begynnende lese-, skrive- og regneopplæring. Arbeidet innebærer faglige utfordringer og gir gode muligheter for faglig utvikling.

Ved tilsetting vil det bli lagt stor vekt på evnen til å lede en organisasjon av fagspesialister og å kunne arbeide i team og med arbeidsoppgaver både rettet mot enkeltbarn og mot skole/barnehage som organisasjon. Videre bør søker ha kunnskap om aktuelt lovverk. Ut fra bemanningssammensetningen er vi spesielt interessert i søkere med psykologkompetanse. I tillegg til

utdanning og erfaring, vil det bli lagt vekt på personlig egnethet. Om stillingen som tjenesteleder tilsettes internt blir det ledig **100 % fagstilling.**

Primært ønskes psykolog. Søkere med utdanning på hovedfags/embetsnivå innenfor fagområdene psykologi, spesialpedagogikk eller pedagogikk, samt relevant erfaring fra fagfeltet er velkomne til å søke. Dessuten kan det være aktuelt med søkere med 2. avdeling spesialpedagogikk og relevant praksis. Muligheter for veiledning.

Nærmere opplysninger om stillingene kan fås ved henvendelse til rådmannen i Nord – Aurdal Svanhild Mosebakken tlf. **992 78 533**, til personalrådgiver Mary Ann Helleren tlf. **61 35 92 74** eller tjenesteleder for PPT Finn Hesselberg tlf. **61 35 96 60** eller **975 64 610**.

Tilsetting vil skje på de vilkår og med de plikter som følger av gjeldende lovverk, reglement og tariffavtaler. Ved behov må en kunne benytte egen bil i tjenesten. Pensjonsordning gjennom KLP, 2 % i egenandel på pensjonsinnskudd.

Lønn og arbeidsvilkår etter avtale.

Søknad vedlagt CV og dokumenterte kopier av vitnemål og attester (som ikke returneres) sendes:

Nord-Aurdal kommune, boks 143, 2901 Fagernes, seinest 15.03.08.

Vedkommende som tilsettes må framlegge politiattest.



Sykehuset Innlandet HF

Divisjon Psykisk helsevern

Sykehuset Innlandet HF, Divisjon Psykisk helsevern har om lag 1600 ansatte og behandler mer enn 16 000 mennesker pr. år. Divisjonen er inne i en prosess med særlig vektlegging av videreutvikling av desentraliserte tjenester i Hedmark og Oppland.

Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP) Poliklinikk Gjøvik

Poliklinikken har opptaksområde Vestoppland og har 30 fagstillinger, hvorav 6 pedagogstillinger.

I forbindelse med opptrappingsplanen får vi ytterligere stillinger. I tillegg til hovedkontor på Gjøvik har vi kontor på Hadeland, og reisevirksomhet til Valdres.

Poliklinikken har ledig stilling for:

Klinisk pedagog

Sak nr. S 85/08

100 % fast stilling

Kontaktpersoner:

Avdelingsoverlege Bjørg Antonsen, tlf. 61 14 51 50,
Bjorg.Antonsen@sykehuset-innlandet.no

Klinisk pedagog Britt-Aagot Hagen,
Britt-Aagot.Hagen@sykehuset-innlandet.no

Spesialist i pedagogisk-psykologisk rådgivning
Ingebjørg Børresen,
Ingebjorg.Borresen@sykehuset-innlandet.no

Søknadsfrist: 06.03.2008

Se fullstendig utlysningstekst og søknadsadresse på:
www.sykehuset-innlandet.no



CICERO IT



Helse Nordmøre og Romsdal HF

Helse Nordmøre og Romsdal HF omfatter Molde sjukehus, Kristiansund sykehus og den øvrige spesialisthelsetjenesten i Nordmøre og Romsdal. Helseforetaket yter et bredt spekter av spesialisthelsetjenester innenfor de somatiske og psykiatriske områdene. Foretaket har et samlet budsjett på 1,6 milliarder kroner og totalt i underkant av 2.500 ansatte.

Avdeling for voksenpsykiatri

Enhet for voksenhabilitering, Molde sjukehus

• Enhetsleder

Stilling nr. 201/2008: Fast stilling fra 01.04.2008

Nærmere opplysninger ved avdelingssjef Robert Giske,
robert.giske@helsenr.no, telefon 48 14 75 38 eller enhetsleder
Odd Eirik Bergheim, odd-eirik.bergheim@helsenr.no,
telefon 71 12 31 00.

Søknadsfrist: 06.03.08

Det anmodes om at søknad sendes elektronisk via www.jobbnorge.no
- hvor du også finner fullstendig utlysningstekst

Kopi av attester og vitnemål framlegges ved intervju.

Vi viser også til vår hjemmeside:

<http://www.helsenr.no>



CICERO IT

Arbeidsgiver ønsker ikke å bli kontaktet av annonseselgere



Akershus universitetssykehus



UNIVERSITETET
I OSLO

Akershus universitetssykehus (Ahus) er et universitetssykehus ved Det medisinske fakultet, Universitetet i Oslo. Sykehuset er et av landets største og ligger i Lørenskog kommune, ca. 15 km nordøst for Oslo S. Sykehusets hovedoppgaver er pasientbehandling, forskning og undervisning. 1. oktober 2008 flytter vi inn i nytt bygg som blir et av de mest pasientfokuserte og driftseffektive sykehus i Norge og det mest moderne sykehuset i Europa. Vi har høye faglige og driftsmessige ambisjoner. Parallelt med byggingen pågår en omfattende omstillings- og endringsprosess som gir meget store muligheter og utfordringer. Sykehuset er et helseforetak i Helse Sør-Øst RHF. Administrerende direktør er Erik Kreyberg Normann.

Vi har ledige stillinger som:

Jessheim Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk Kliniske behandlere og VIP koordinator

Akershus universitetssykehus HF har som personalpolitisk målsetting at vårt arbeidsmiljø skal preges av tverrfaglighet, mangfold og likestilling. Vi ønsker derfor en balansert alders- og kjønns sammensetning og å rekruttere medarbeidere med etnisk minoritetsbakgrunn.

Fullstendig utlysningstekst og elektronisk søknadsskjema finner du på www.ahus.no.

www.ahus.no





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 300,- 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 300,- per år.

_____ Ordinært abonnement kr 450,- per år.

Navn _____

Adresse _____

Postnummer/sted _____

Telefon _____

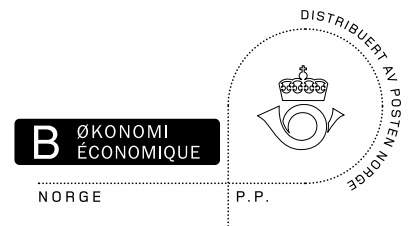
E-post _____

Medlemsnummer _____

Se for eksempel etikett på Utdanning

Sendes til:
Spesialpedagogikk, Pb 9191 Grønland, 0134 Oslo

www.spesialpedagogikk.no



Spesialpedagogikk, Postboks 9191 Grønland, 0134 Oslo

bidragsytere: **Anne Marit Valle** er utdannet Cand. Polit. ved Universitetet i Tromsø. Hun har bred praksis fra grunnopplæringen og pedagogisk-psykologisk tjeneste. Hun er nå førstelektor ved Profesjonshøgskolen, Høgskolen i Bodø, der hun først og fremst underviser innenfor spesialpedagogikk. **Jan-Ivar Sållman** er pedagog og tar Master i læring i komplekse systemer ved Høgskolen i Akershus. Han er tilknyttet Habiliteringstjenesten i Hedmark – vokssenseksjonen, Sykehuset Innlandet HF. **Kirsten Flaten** har master i spesialpedagogikk og hovedfag i psykologi. Hun arbeider ved BUP Helse Førde. **Gisle Johnsen** er førstelektor ved Høgskolen i Bodø. Han er bl.a. tilknyttet forskningsprogram innen Praksisrettet veiledning i grunnutdanning og grunnopplæring (PVG). **Håvar Grøttland** er forsker ved Høgskolen i Bodø og rådgiver ved Spesialpedagogisk senter i Nordland. **Karl Jacobsen** er professor ved Psykologisk institutt, NTNU-Trondheim. **Gyda Bjørge Larsen** er fysioterapeut ved Spesialpedagogisk senter i Nordland. **Anne-Lise Ullebø** arbeider ved Oppfølgings- og PP-tjenesten i region Bergen Nord. Hun er bl.a. medlem i Utdanningsforbundets fagråd for PP-tjenesten. **Ingunn Størksen** er førsteamanuensis/Dr. psychol ved Senter for atferdsforskning Universitetet i Stavanger. **Beate Heide** er klinisk pedagog ved Nordlandssykehuset i Stokmarknes. Hun har bl.a. skrevet flere fagartikler, innstikk og bokmeldinger i Spesialpedagogikk. **Vigdis Hegg** er barnevernspedagog og cand. paed. spec.. Hun har bl.a. skrevet mange bokmeldinger, særlig knyttet til barnevern og opplæring. Hegg har nylig startet egen virksomhet.

I neste nummer kan du bl.a. lese om

En ny teknologisk generasjonskløft? Jens Nærbøe ved Universitetet i Agder har gjennomført en kvalitativ studie av jenters sosiale liv på nettet. Et utvalg unge jenter beskriver hvordan det starter, hvem som er involvert, hvordan det forgår og hvor er de voksne? *Et forbedret syn – grunnlag for motorisk, språklig og sosial utvikling:* Mette Cyvin og Ginvor B. Wilhelmsen skriver om hvordan strukturert synspedagogisk trening kan påvirke synskvalitet. *Utdanning til hvilket formål?:* Rune S. Hausstätter diskuterer, med utgangspunkt Gitlesens innlegg i Spesialpedagogikk nr. 6-07, spesialpedagogikkens oppgave og innhold. *Bortvalg, frafall eller utstøting:* Edvin M. Eriksen tar for seg utfordringer i videregående opplæring.