

03 spesialpedagogikk

2009 årsabonnement kr 450,-

side 04 **Er «kjempebra» godt nok?** side 12 Hva barn forteller – om ferdigheter, følelser og sosiale relasjoner etter å ha deltatt i et behandlingsprogram side 24 Vi lærer for lite av kvarandre



Den lille forskjellen



Arne Østli

Ja, men.... eller ja, og.... Det var det første jeg tenkte på da jeg leste artikkelen til forskerne Engelsen, Eide og Meling fra Høgskolen Stord/Haugesund. De har gått nærmere inn på læreres vurderingskompetanse i et prosjekt som de gjør rede for i dette nummeret av Spesialpedagogikk. Lett retorisk reiser de spørsmålet: «Er *kjempebra* godt nok?» Det er en tankevekkende artikkel på flere måter, bl.a. mener de å kunne belegge at såkalt faglig svake elever får tilbakemeldinger mer knyttet til innsats og oppførsel enn det de kaller faglige framovermeldinger.

Det er ikke lenge mellom hver gang vi leser i faglitteraturen at relasjonen mellom lærer og elev er av stor betydning både for læringsutbytte og sosial trivsel. I den sammenhengen kan, naturlig nok, de tilbakemeldinger eleven får fra læreren være av stor verdi. Dette er noe vi vet, men praktiserer vi det vi vet på en god måte, og er vi bevisste nok i det vi sier? Har vi egentlig god kompetanse i det å gi gode tilbakemeldinger?

Den engelske psykologen Hugh Williams var i forbindelse med en evalueringskonferanse i 2007 for Fin stil-opplegget opptatt av at vi i tilbakemeldinger til elever har veldig lett for å si: *Ja, men.....* For eksempel når en elev skal ha en kommentar eller vurdering av noe han har gjort: «*Ja*, dette greide du fint, *men* du kan jo enda bedre, eller du kunne nok gjort mer med» Det er i det at vi har så lett for å føye til et *men* etter ja at problemet ligger. Det opphever det som var bra. Ved å bytte ut *men* med *og* kan vi vri tilbakemeldingen til noe som gjør at eleven blir ved det som var bra, og i tillegg kan han få noe som peker framover. Det blir mer konstruktivt.

Hvis vi tenker etter, er det sikkert noen hver av oss som husker en god tilbakemelding fra egen skolegang. Det kunne være etter at vi hadde fått til et stort og vanskelig regnstykke hvor vi følte at vi hadde gjort en skikkelig innsats, en tegning vi hadde slitt med eller god innsats i gymnastikktimen. Jeg vil gjette på at vi ikke har så vanskelig for å komme på en tilbakemelding som fikk betydning. Det viser hvor viktig tilbakemeldinger er. Og hvis du tviler på «Den lille forskjellen» så ta deg tid til å tenke litt på det – og kanskje prøve.

Arne Østli

Arne Østli

Utgiver

Utdanningsforbundet

Redaktør

Arne Østli

Markedskonsulent

Aud Jansson

Design

Tank Design AS

Trykk

Bryne Stavanger Offsett

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

Annonser

Helga Kristin Johnsen
Telefon 24 14 20 58
Faks 24 14 21 57
annonser@spesialpedagogikk.no

Abonnement og løssalg

Telefon 24 14 22 46
Telefaks 24 14 21 50
Abonnement kr 450,- pr år.
For medlem/studentmedlem av Utdanningsforbundet kr 150,-
Løssalg kr 75,-. I tillegg kommer porto og faktureringsgebyr.
(Enkelte temanummer vil ha en høyere pris.) 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 6261 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 rettighetshaverne organisasjoner om kopiering av opphavsrettslig beskyttet verk i undervisningsvirksomhet».

Årgang 74

ISSN 0332-8457



I jakten på behandling av lesevansker har lesetrening til tider hatt lav status.



Kan det vere slik at
einskilde elevgrupper
får meir og betre
undervisning
enn andre?

side 8

side 4 Er «kjempebra» godt nok? Knut Steinar

Engelsen, Tord Eide og Bjørn Meling

side 12 Hva barn forteller – om ferdigheter,
følelser og sosiale relasjoner etter å ha
deltatt i et behandlingsprogram

Tove Killi Skattkjær

side 24 Vi lærer for lite av kvarandre

Elin Kragset Vold

side 26 Mennesker med utvklingshemning
og seksualitet Wenche Fjeld (red.)

side 36 Tilpasset opplæring og inkludering av

elever med autisme Torunn Sørstad

side 44 Sosial inkludering eller isolasjon?
(Fagfellevurdert artikkel) Nils Kaland

Side 54 Eventyr og lesevansker

Anton B. Steinsholdt

side 58 Saklighet Sidsel Werner

Side 59 Bokomtale

Side 60 Stillingsannonser

Er «kjempebra» godt nok?

Med utgangspunkt i prosjektet «Refleksjonsbaserte lærarmapper som reiskap for utvikling av vurderingskompetanse» skriv forfattarane i denne artikkelen om nokre erfaringar knytt til to barneskular på Stord. Hovudtema for prosjektet er utvikling av vurderingskompetanse gjennom skriftleg refleksjon og målretta øving i klasserommet.

AV KNUT STEINAR ENGELSEN, TORD EIDE OG BJØRN MELING

Eitt av dei utviklingsområda som har fått mest merksemd i norsk skule dei siste åra har vore lærarane sin vurderingskompetanse. Først og fremst dreier dette seg om den formative vurderingskompetansen, altså om korleis lærarane praktiserer læringsdialogen med elevane. Utgangspunktet for at dette feltet har blitt løfta fram så sterkt er fleirsidig. For det første har læringsforskning i det siste samla seg om å løfte fram eit sentralt aspekt, nemleg at den viktigaste faktoren for god læring er kvaliteten på læraren sin undervisningspraksis. Då tenkjer ein først og fremst på korleis læraren handterer læringsdialogen med eleven. For det andre har både norsk og internasjonalt evalueringsarbeid kritisert norsk skule for at lærarane ikkje er klare og faglege nok i sin måte å gje tilbagemelding til elevane på. Det blir for mykje av innhaldslause tilbagemeldingar som til dømes «Kjempebra!» og «Godt jobba!», og for lite av fagleg orienterte framovermeldingar, om kva elevane kan gjere for å bli betre. Det tredje forholdet, som også bygger opp under denne tendensen, er det faktum at såkalla sosiokulturelle læringsperspektiv gjennom dei siste åra har fått så sentral plass i den pedagogiske diskusjonen, både nasjonalt og internasjonalt. Felles grunnmur for desse perspektiva er at dei ser på læring som noko som føregår i samgangen mellom den lærande og den meir kompetente andre, innafor det Vygotsky kallar for den næraste utviklingssona. På denne måten blir altså læraren og kvaliteten på læraren si undervisning verkeleg satt på dagsorden.

I denne artikkelen vil vi, med dette som bakteppe, drøfte nokre erfaringar vi har gjort oss med eit forskings- og skuleutviklingsopplegg knytt til to barneskular på Stord. Fokus i

Norges forskningsråd

Denne artikkelen er den første av flere hentet fra Forskningsrådets program «PraksisFou». I kommende numre av Spesialpedagogikk vil vi trykke tekster fra prosjekter knyttet til spesialpedagogiske emner innenfor barnehage- og skolesektoren. Artiklene blir vurdert og valgt ut sammen med formidlingskoordinatorer for programmet, professor Bente Aamotsbakken. Vi ønsker at innleggene skal gi beskrivelser av situasjoner, enkelthendelser eller refleksjoner som knytter seg til det jevne arbeidet i prosjektene. Tekstene i denne serien kommer derfor til å by på noe annet enn det du leser i forskningsrapporter og vitenskapelige avhandlinger og artikler. Vi håper du har glede av lesningen.



Se også www.forskningsradet.no hvor du kan finne informasjon om alle prosjektene i programmet.

opplegget er på utvikling av lærarane sin vurderingskompetanse, der munnleg og skriftleg refleksjon knytt til eigen praksis er det sentrale verkemiddelet.

Eit av dei aspekta vi vil drøfte i artikkelen er kva som ligg av utfordringar når det gjeld å stimulere ulike typar elevar til læring. I vår ståstadundersøking fann vi m.a. indikasjonar

på at der fagleg sterke elevar får faglege framovermeldingar frå læraren får fagleg svake elevar meir sosialpedagogiske tilbakemeldingar knytt til innsats og oppførsel. På same måte ser det ut for at aktive elevar har vesentleg meir kontakt med lærar enn passive elevar. I dette ligg også at læraren på eige initiativ synest å ta oftare kontakt med aktive enn med passive elevar. Eit av dei overordna spørsmåla dette har reist i prosjektdiskusjonane, der både forskarane og lærarane deltek, er om desse forskjellane har sine naturlege forklaringar og slik sett er teikn på ein god og hensiktsmessig praksis, eller kan det faktisk vere slik at einskilde elevgrupper faktisk får meir og betre undervisning enn andre? Vidare har dette ført til diskusjonar om kva som eventuelt kan gjerast for å endre praksis til det betre.

Kva seier forskinga på området?

Internasjonale vurderingspanel har fleire gonger kritisert den norske skulen for å vere for «slapp i fisken»: «...det eksisterer en kultur der elever blir for lite utfordra på skolen» (OECD)¹. «Mye tyder på at norsk skole pregast av nokså slappe krav til innsats sett i forhold til andre land» (TIMMS)².

Vi har i eigne evalueringsprosjekt møtt undring frå utlandske forskarkolleagaer som spør kvifor lærarane så ofte nyttar omgrep som «kjempebra» i dialogen med elevane, også i tilfeller der det er innlysande at eleven sine prestasjonar ikkje er særleg bra. I sin analyse av Reform 97 påpeikar Peder Haug på den eine sida at lærarane synest å legge vekt på å støtte, inkludere og skape trygge rammer for læring, medan han på den andre sida kritiserer lærarane for at dei «ofte kvir seg for å stille faglige krav»³. Haug seier også at han har observert at «Lærerne ga ofte positiv tilbakemelding selv når det helt klart ikke var noe å gi ros for». I sine oppsummerande refleksjonar beskriv Peder Haug vidare ei unnvikande og passiv lærarrolle – den «tilbaketrunkne lærer» som overlet i alle fall deler av aktiviteten i skulen til elevane sjølve og deira initiativ og interesse.

I Stortingsmelding 31 sitt kapittel om tilbakemeldingar vert evalueringa av Reform 97 oppsummert med at denne «avdekket en kombinasjon av bruk av allmenn ros og fråvær av eksplisitte og klare faglige standardar»⁴. Samtidig vert det vist til at forskarane fann at tilbakemeldingar til elevane

ofte var «korte og generelle av typen «flott» og «du er flink»», men utan konkretisering av kva elevane er flinke til, eller kva dei må jobbe meir med. Kirsti Klette har funne mykje av det same i sine observasjonar, og viser til at «lærerne svært ofte kommenterte elevenes arbeid som «fint» og «flott», uavhengig av elevenes arbeidsinnsats og kvaliteten på produktet de framviste»⁵.

Generelt sett indikerer forskinga på området at undervisninga i liten grad er prega av tilbakemeldingar som stimulerer elevane til å stille seg sjølve spørsmål av typen «korleis heng dette saman med det eg har lært før». I følgje Jarl Inge Wænes og Erling Lars Dale⁶ kan ein slik praksis føre til at elevane ikkje får god nok hjelp til å lære seg å forstå kva ein god prestasjon er.

Skulen tek utfordringa

Det er altså måten læraren løyser læringsdialogen med eleven på som både blir kritisert og sett på dagsorden her. Sjølv om einskilde lærarar signaliserer at fokuset på læraren har vore for negativt og at presset har blitt for stort, er det mange gode eksempel på at skuleeigarar og lærargrupper grip utfordringane konstruktivt for å få til endringar, både på individ og systemnivå. Når det gjeld kompetanseutvikling på området vurdering, har også nasjonale organ som Utdanningsdirektoratet og Forskningsrådet lagt betydelege ressursar i potten.

Kva gjer vi og kva søker vi å oppnå?

Prosjekt «Refleksjonsbaserte lærarmapper som reiskap for utvikling av vurderingskompetanse» (RLM) er både eit skuleutviklings- og eit forskingsprosjekt, finansiert av Norges Forskningsråd og Høgskolen Stord/Haugesund. Hovudtema for prosjektet er utvikling av vurderingskompetanse gjennom skriftleg refleksjon og målretta øving i klasserommet. Konteksten er 4. til 7. klasse på to barneskular. Til saman 11 lærarar og 2 rektorar frå to skular i Stord kommune er involvert, saman med ei forskargruppe på 7 frå Høgskolen Stord/Haugesund og Universitetet i Bergen.

Det overordna målet er å bidra til utvikling av ny, forskingsbasert kunnskap om korleis lærarar tileignar seg ulike former for vurderingskompetanse. Implisitt i dette ligg at

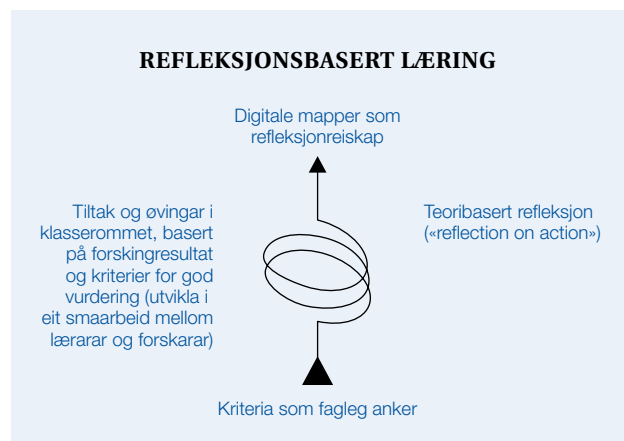
Vi fann indikasjonar på at der fagleg sterke elevar får faglege framovermeldingar frå læraren får fagleg svake elevar meir sosialpedagogiske tilbakemeldingar knytt til innsats og oppførsel.

ein skal studere kva roller didaktisk vurdering og refleksjon, forutan formativ og summative elevvurderingsmåtar spelar i høve til kompetanseutvikling i praksisfeltet. Intensjonen er å forske på dette i lys av faglege ulikskapar, for å finne meir ut av korleis ulike metodar høver i dei ulike faglege settingane, og kva metodar som bidreg mest til læring. I dette biletet vil vi også sjå på korleis lærarane sin eigen refleksjonsprosess knytt til vurdering i ein breiare forstand, spelar saman med sjølve elev- og studentvurderinga.

På den eine sida søker ein gjennom prosjektet å oppnå endring, både når det gjeld den einskilde læraren sin praksis, forutan skulane og lærarutdanninga som organisasjonar og kultur. På en andre sida søker vi som forskarar, gjennom metodisk triangulering, å forstå i kva grad og korleis endringane skjer og kva kvalitetar som ligg i endringane. Sentralt i aktiviteten står munnleg og skriftleg refleksjonsarbeid. Dei skriftlege refleksjonane vert samla i det vi kallar digitale individuelle og kollektive refleksjonsmapper der lærarane både reflekterer over eigen praksis, og der lærarane og forskarane gir kommentarar til refleksjonane. Det munnlege søker vi forskingsmessig å fange ved hjelp av ulike etnografisk orienterte datainnsamlingsmetodar som observasjonsnotat samt transkripsjon av video- og lydopptak frå ulike typar samspelsituasjonar, og intervju. I tillegg til dette nyttar vi oss av meir kvantitativt orienterte datainnsamlingsmåtar som elevskugging og spørjeundersøkingar.

Denne artikkelen legg hovudvekt på å synleggjere korleis vi organiserer aktiviteten knytt til sjølve skuleutviklingsprosessen, og å drøfte nokre funn frå sjølve ståtdadsanalysen som vart gjennomført i innleiingsfasen av prosjektet.

Lærarane sitt refleksjonsarbeid kan synleggjerast ved hjelp av følgjande figur:



I samråd med forskargruppa studerer lærarane sin eigen og kollegaene sin praksis, skriv refleksjonar knytt til denne og drøftar erfaringar med kollegaer og forskarar. Utgangspunktet for aktiviteten er eit sett med kriterium for god vurderingspraksis som vart utvikla av lærar- og forskargruppa, gjennom ein omfattande prosess, i byrjinga av prosjektet. Desse dannar så «ankeret» i både lærarane sin refleksjonsprosess og forskargruppa sin forskingsmessige analyse. I opplegget fokuserer vi først og fremst på dei formativt orienterte kriteria:

- **Merksemdskriteriet:** Læraren ser og har dagleg læringsfremjande verbal kontakt med den enkelte elev
- **Kompetansekriteriet:** Lærarens tilbakemeldingar har kompetansemåla og auke i elevens kompetanse som sikte (ikkje berre «figurativ kunnskap», dvs. det eleven «gjer og får til» - i staden for det eleven kan gjengi)

- *Måloppnåingskriteriet:* Lærarens tilbakemeldingar gir informasjon om kor eleven står i høve til kompetansemåla i faget
- *Forventnings- og motivasjonskriteriet:* Lærarens tilbakemelding signaliserer forventningar og er læringsstøttande og positivt forsterkande (oppmuntrande/motiverande)
- *Informasjonskriteriet:* Lærarens tilbakemelding gir hjelp og retning for fagleg framgang og gir informasjon om kva ein god prestasjon er
- *Leksekriteriet:* Læraren gir respons/tilbakemelding på elevens heimearbeid
- *Diagnostiseringskriteriet:* Elevsamtalen/dialogen vert bevisst nytta både diagnostisk og som eit verktøy for den formative vurderinga
- *Kartleggingskriteriet:* Kartleggingsprøvar vert nytta som grunnlag for læringsstøttande vurdering.

Kva var utgangspunktet?

I sine oppsummeringar og råd til lærarane løftar dei New Zeelandske utdanningsforskarane John Hattie og Helene Timperley⁷ fram tre spørsmål som lærarar kan nytte for å analysere sin eigen tilbakemeldingspraksis. Dei ber læraren stille seg sjølv følgjande spørsmål: «Har eg hjelpt elevane til å kunne svare på følgjande»:

1. Kvar skal eg? (Feedup)
2. Kvar er eg? (Feedback)
3. Korleis skal eg gå vidare? (Feedforward)

I følge Olga Dysthe⁸ er det punkt 3 elevane er mest misnøgde med. Det er også denne type tilbakemelding som er mest krevjande for læraren. I ståstadsanalysen som vi gjennomførte i starten av vårt prosjekt såg vi spesielt på lærarane sin tilbakemeldingspraksis, og vi var spesielt merksame på skiljet mellom tilbakemeldingar av typen «Feedback» og «Feedforward».

Data til analysen vart mellom anna samla inn ved å skugge elevar gjennom heile dagar, der vi noterte synlege kontaktar mellom lærar og elev, utifrå nokre kategoriar som forskargruppa hadde definert på førehand. Lærarane var ikkje kjende med kva elevar det var vi skugga. Analysen gav

oss nokre interessante indikasjonar på praksis i klasseromma som både passar inn i, men også nyanserer det biletet som både norske og internasjonale vurderarar har gitt:

Lærarane ser alle elevane: Trass i at lærarane kanskje har over 20 elevar med ulike føresetnader å forhalde seg til, legg dei stor vinn på å «sjå» og gje merksemd til alle elevane i gruppa. Både våre eigne observasjonar og lærarane sine refleksjonar viser at dette er eit viktig aspekt ved lærarane si rolleforståing. Det er viktig å vise alle elevane, også dei som ikkje krev så mykje merksemd, -at dei blir sett.

Lærarane gir meir tilbakemelding enn framovermelding: Undersøkinga tyder på at lærarane legg stor vekt på å vise elevane kva som er bra og mindre bra i det arbeidet dei gjer. Dette tyder på at elevane generelt sett får mykje konstruktiv hjelp til å finne svar på spørsmålet: «Kvar er eg?».

Når det kjem til spørsmålet «Korleis skal eg gå vidare» (Feedforward) så blir biletet litt anna. I vårt materiale finn vi langt færre av denne typen kommentarar, og forskar- og lærargruppa er samde om at det her ligg eit generelt potensial for betring. Ei av dei øvingsoppgåvene lærarane har arbeidd med i høve til dette, har vore det å stille refleksjonsfremjande spørsmål til elevane. Dette har som siktemål at elevane skal få hjelp til å utvikle kompetansar eller evne til problemløysing og ikkje berre figurativ kunnskap, i samsvar med krava i Kunnskapsløftet.

Fagleg sterke elevar får meir fagleg orientert rettleiing enn fagleg svake elevar: Undersøkinga gir ein klar indikasjon på at fagleg sterke elevar har vesentleg meir fagleg dialog med læraren enn kva som er tilfelle med fagleg svake elevar. I dette ligg også at det i mindre grad blir stilt faglege krav til dei svake elevane. På den andre sida ser det ut for at dei fagleg svake elevane får meir av det vi vil kalle sosialpedagogiske tilbakemeldingar, ala «Godt jobba!», «Kjempebra!». Denne tendensen er merkbar klarare i teoretiske fag enn i praktiske.

Lærarane peikar på at det er gode naturlege forklaringar på ein slik forskjell. Dei flinke elevane spelar betre opp mot det som er fokus for undervisninga, og dialogen med dei styrkjer undervisninga på ein annan måte enn dialogen med

Kan det vere slik at einskilde elevgrupper får meir og betre undervisning enn andre?



dei svake. På den andre sida er dette eit resultat til ettertanke. Dersom vi skal legge til grunn forskinga som viser at kvaliteten på dialogen mellom lærar og elev er svært viktig for elevane si læring, kan våre funn vere ein indikasjon på ein tilbakemeldingskultur som heller forsterkar forskjellar enn utjamnar.

Litt av det same fann vi då vi samanlikna aktive og passive elevar:

Aktive elevar synest å ha vesentleg meir kontakt med lærar enn passive elevar: At elevar som er aktive får meir respons frå lærarane enn dei som er passive, er for så vidt forståeleg sidan dei oftare kontaktar lærar. På den andre sida tyder materialet vårt på at lærar også på eige initiativ tek oftare kontakt med aktive elevar enn med passive. Igjen vert det naturleg å spørje om dette tyder på at einskilde elevar får meir og betre undervisning enn andre og slik er ein indikasjon på ein praksis som forsterkar forskjellar?

Kva har vi lært til no?

Det er spesielt forholdet mellom fagleg sterke og fagleg svake

elevar som har skapt mykje engasjement, både i forskar- og lærargruppa. I diskusjonane har vi prøvd å finne svar på om våre analysar gir eit rett bilete av situasjonen, om korleis dette kan forklarast og også om kva konsekvensar ein ev. ubalanse her har for elevane. Eit sentralt tema for desse diskusjonane har vore om, eller i kva grad tilbakemeldingar til eleven som går på eleven sjølv som person, og som er meint å vere positivt forsterkande, bidreg eller ikkje bidreg til eleven si læring. Lærarane forklarar i stor grad ein praksis med å gje svake elevar generelle positive kommentarar åla «kjempebra», «godt jobba» med at svake elevar treng positiv oppmuntring for å bygge opp nødvendig sjølvtilitt. Dei forklarar vidare denne praksisen med at for tett fagleg oppfølging kan forsterke elevane si kjensle av nederlag, og slik verke demotiverande. Kva seier så forskinga om dette?

Tradisjonell behaviouristisk læringsteori legg stor vekt på positive stimuli som grunnlag for læring. Dette har hatt så sterk innverknad på praksis i skulen, at det no synest å vere ei etablert sanning. Få, om nokon, tør å utfordre dette. Det ligg liksom i læraren si ryggmargskjensle. Dei fleste vil vel også ha eigne erfaringar som byggjer opp om ei erkjenning

av at belønning og positiv forsterking gir positiv effekt, også på læring. Spørsmålet er om det verkeleg er så enkelt, eller om dette er eit forhold som treng nyansering.

Hattie og Timperley slår i sine rapportar bombastisk fast at feedback har stor betydning for læring. I dag er det mange som lyttar nettopp til desse forskarane fordi dei synest å ha så solid materiale å vise til. Hattie og Timperley bygger sine konklusjonar på meta-studier av meta-studier, og baserer analysen på resultat frå testar som femnar fleire millionar elevar i fleire kontinent. Sjølv om dei slår fast at feedback er viktig, nyanserer dei likevel ved å framheve at effekten er ulik for ulike typar feedback. Det som gir minst effekt er ros, belønning og straff (sjå Hattie & Timperley s. 83). Effekten synest å vere størst når feedback er retta inn mot korleis oppgåva er utført og særleg når den gir informasjon om oppgåver er rett utførde eller er utførde betre enn tidlegare. Ros som berre er knytt til utføring er utan effekt fordi den gir lite læringsretta informasjon, seier desse forskarane.

Hattie og Timperley tar opp seks forhold som er viktige med tanke på eleven si evne til sjølvstendig læringsarbeid:

- eleven si evne til å gi seg sjølv feedback («No var svaret rett»)
- eleven si evne til sjølvvurdering og til å utvikle kognitive strategiar («Eg får det til når eg prøver og det ikkje er for vanskeleg»)
- eleven sin motivasjon til å søke feedbackinformasjon og bruke denne informasjonen («Dette kan eg ikkje. No må eg spørje læraren»)
- eleven si tru på i kva grad den feedback han får er rett («Forsto læraren kva jeg spurte om? Var det bra det eg hadde gjort eller var det berre oppmuntring?»)
- kven eller kva eleven tilskriv årsaka til at ei oppgåve vart rett eller feil («Eg fekk det til fordi læraren forklarte det godt». Eller «Eg fann det ut sjølv».)
- eleven sine ferdigheiter i høve til det å søke hjelp («Dette trur eg Per kan. Eg kan spørje han.»)

Dette viser også kor viktig ein utvida læringsdialog er og kvifor ros eller kritikk aleine ikkje hjelper eleven i hans

læringsarbeid. Oppsummert kan ein difor seie at god tilbake-melding gir eleven informasjon til hjelp for å komme vidare, gjennom mellom anna å utvikle evne til å vere sjølvstendig i læringsarbeidet sitt. Feedback som styrker eleven si evne til sjølvstendig arbeid, er også viktig med tanke på å styrke eleven si sjølvoppfatning. Men det er eit komplisert samspel mellom dette og kva eleven meiner er årsak til ein «suksess» eller eit «nederlag». Det er kjent at det som eleven meiner er årsaka til at ein har fått til ei oppgåve er viktigare for eleven si sjølvoppfatning enn det å ha lukkast i seg sjølv («Eg fekk det til fordi eg har jobba mykje.» «Eg fekk det til fordi læraren hjalp meg»).

Verknaden av ros kan slik være vanskeleg å forutsjå fordi elevar tek med seg si sjølvoppfatning når dei søker eller får tilbakemeldingar retta mot seg sjølv som person. Tilbakemeldinga blir tolka, og elevar med god sjølvtilitt tolkar ofte positive tilbakemelding som resultat av eigen dyktigheit, mens svakheiter og svake prestasjonar blir sett på som eit resultat av ytre årsakar («Dårlig lærar» eller «Eg hadde ein dårleg dag.»). Usikre elevar tolkar ofte gode prestasjonar som resultat av ytre forhold («flink lærar») og dårlege prestasjonar som resultat av indre faktorar («Eg er ikkje flink»).

Det kan difor ha liten effekt på eleven si kjensle av sjølvtilitt og evne til å prestere, om ikkje eleven er i stand til å relatere feedback til kvifor prestasjonen er god eller dårleg. Ufortent og uklar ros kan auke usikkerheita om resultatet og kan føre til «sjølvavgrensande» strategiar («Læraren meinte det sikkert ikkje. Han sa det berre for å oppmuntre meg. Eg er ikkje så flink.»). Mange elevar søker ikkje hjelp fordi det kan bygge ned deira sjølvoppfatning og skape utrygghet.

Som lærarar veit vi at det er godt å få ros, og alle elevar vil av og til søkje læraren sin kommentar for å bli sett og få ei stadfesting seg sjølv som person. Men vi kan skille mellom ros som rettar merksemda bort frå oppgåva og mot personen («Du har vært flink»), og ros retta mot innsatsen, sjølvregulering, engasjement eller arbeidet med oppgåva («Bra arbeid. Du har brukt ein god framgangsmåte. Difor har du fått klart fram det du meiner.»). Denne siste forma for ros kan, i følge Hattie & Timperley fremje sjølvstendig læringsarbeid. Det er i det heile godt forskingsmessig belegg for seie at feedback som knytter prestasjon til eigen innsats og dyktighet, aukar

Verknaden av ros kan være vanskeleg å forutsjå fordi elevar tek med seg si sjølvoppfatning når dei søker eller får tilbakemeldingar retta mot seg sjølv som person.

engasjement og bedrar prestasjonane. Det er difor ikkje slik at ein avviser at ros og belønning kan virke positivt inn på læring, men det er lite som tyder på at ros åleine fører til meir læring. Ros og belønning må følgjast av informasjon til eleven om kva ho skal gripe fatt i for å få til betre kvalitet i arbeidet sitt.

Den amerikanske forskaren Valerie J. Shute⁹ kjem også i ein omfattande internasjonal litteraturstudie med tilsvarende konklusjon. Ja, ho går faktisk så langt som å åtvare mot å bruke ros i tilbakemeldinga til elevane, og grunngir dette med at ros fører til at fokus vert flytta frå det faglege til det personlege. På same måte som Hattie og Timperley, oppsummerer Shute sin studie med at god tilbakemeldingspraksis kan ha stor innverknad på læring. Men ho presiserer samstundes at dette betyr tilbakemelding som er gitt på korrekt måte, og påviser i studien sin at ulike typar feedback høver til ulike situasjonar og til ulike typar elevar. Mellom anna løftar ho fram forskning som viser at svake elevar tener på rask feedback, og på drøftande tilbakemeldingar som tek utgangspunkt i elevens eige arbeid, meir enn tilbakemelding som knyter seg til generelle læringsmål. Dette siste kan jo vere ei utfordring i vår tid, der fokus på måloppnåing har så sterkt fotfeste i sentrale styringsdokument for skulen.

Det er tankevekkjande når forskinga er så klar på at positive tilbakemeldingar som står åleine i liten grad synest å vere læringsfremjande. Samstundes vil nok norske lærarar halde på trua på at positive kommentarar i seg sjølv har ein verdi, også når det gjeld eleven si læring. Noko som tangerer denne diskusjonen er trivselsaspektet. Finske skular skårar høgt på fag i PISA men lågt på trivsel, medan norske skular har motsatt profil. Vi skårar godt på trivsel. Men treng dette berre vere eit positivt teikn når ein ser det i lys av elevane si læring? Atle Måseide problematiserer trua på at trivsel i skulen nødvendigvis er noko eintydig positivt, og spør om

PISA-resultata nettopp skuldast at norske elevar i for liten grad blir møtt med faglege krav: «Finske elevar møter krav i skolen og må følgeleg slite for å lykkast. Dette er ikkje triveleg. Norske elevar møter få krav og blir i liten grad konfrontert når dei ikkje har oppfylt krava».

Oppsummert kan ein seie at den tilbakemeldingsstrategien som ser ut vil å verke best er den som går systematisk på å hjelpe eleven til å forstå kva han må gjere for å kome seg vidare. Altså at tilbakemeldinga både tar utgangspunkt i eleven sitt arbeid og kva kvaliteten er på det som er presentert til no, og at den peikar konkret på tiltak for forbedring. Både norske og internasjonale forskarar seier at det er nettopp denne typen tilbakemelding som ikkje har stor nok plass i norsk skule, og dette er noko som også vert spegla og nyansert i vårt materiale.

Lærarane som deltek i prosjektet vårt, seier at dei til ei viss grad kjenner seg igjen i slik vi omtalar situasjonen med bakgrunn i våre data. Dette gjeld også det forholdet at det først og fremst synest å vere dei fagleg svake elevane som i minst grad får den faglege hjelpa dei treng for å kome vidare. Dei får både merksemd og tilbakemeldingar som bidreg til å styrkje sjølvkjensla, men slik hjelp treng ikkje automatisk føre til fagleg framgong – sjølv om vi i Norge har hatt stor tru på det. Lærarane forklarar situasjonen med at det er vanskeleg å trekke dei svake elevane inn i klasseromdiskusjonen, då dette ofte fører til fagleg avsporing. Det er lettare å spele på dei flinke og bruke dei for å halde oppe kvaliteten i undervisninga. På den andre sida erkjenner lærarane at dei har ei utfordring her, og at det her trengs bevisst arbeid for å utvikle både den individuelle og den kollektive praksisen til det betre.

Eit nøkkelspørsmål i det vidare refleksjonsarbeidet blir difor å finne ut av korleis ein kan utfordre dei svake elevane gjennom tilpassa fagleg rettleiing, og samstundes sikre at

Ros og belønning må følgjast av informasjon til eleven om kva ho skal gripe fatt i for å få til betre kvalitet i arbeidet sitt.

dei ikkje misser kjensla av meistring. I lys av Måseide sine refleksjonar, vil vi her også trekke inn trivselsaspektet i diskusjonen, og spegle dette i høve til læringsaspektet og det å stille krav og gje faglege utfordringar til alle elevane, også dei som i utgangspunktet skårar dårlegast når det gjeld det faglege. Eit nøkkelspørsmål her er å hjelpe også dei svake elevane til å bli meir sjølvstendige i det faglege læringsarbeidet sitt.

Sjølvstendig arbeid dreier i følgje Hattie & Timperley seg om to ting. For det første sjøvvurdering – eleven si evne til å vurdere egne evner og kunnskap og kognitive strategiar, og for det andre «sjølvstyring» – eleven si oversikt og styring av eigen aktivitet, planlegging og strategiar for å korrigere egne feil i arbeidsprosessen. Elevar som lærer raskt har utvikla rutinar for «eigenmeldingsprosessar», mens mindre effektive elevar i mindre grad har slike sjølvreguleringsmekanismar. Dei er difor i større grad avhenging av ytre faktorar for feedback (læraren, medelevar, delmål, fasiten og liknande). Sett i lys av dette blir det ekstra viktig å finne gode rettleiingsstrategiar for nettopp denne gruppa, som i stor grad vil omfatte dei elevane som vi i vår undersøking har kategorisert som «fagleg svake».

NOTER

- 1 Pressemelding frå UFD 11.9.2005
- 2 Frå Aftenposten 27.9.05
- 3 (Haug, 2004)
- 4 (Stortingsmelding-31, 2007-2008)
- 5 (Klette, 2003)
- 6 (Dale & Wærness, 2006)
- 7 (Hattie & Timperley, 2007)
- 8 (Dysthe, 2008)
- 9 (Shute, 2008)

LITTERATUR

- DALE, E. L. & J. I. WÆRNESS (2006). *Vurdering og læring i en elevaktiv skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- DYSTHE, O. (2008). Klasseromsvurdering og læring. *Bedre skole*, 4/08, 16-23.
- HATTIE, J. & H. TIMPERLEY (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- HAUG, P. (2004). Om tilpassa opplæring. Analyse av tilstanden i grunnskulen. *Skolepsykologi*(Årg. 39, nr 4), 3–21.
- KLETTE, K. (2003). *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- MÅSEIDE, A. (2008, 05.12.2008). Individrettar og fellesskapskrav. *Kronikk i Dag og Tid*.
- SHUTE, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(153), 153–188.
- ST.MELD. NR. 31. (2007–2008). *Kvalitet i skolen* [Quality in schools]. Oslo: Ministry of Education and Research.



Knut Steinar Engelsen er førsteamanuensis ved Høgskolen Stord/Haugesund.



Tord Eide er høgskolelektor i pedagogikk ved Høgskolen Stord/Haugesund.



Bjørn Meling er førstelektor i pedagogikk ved Høgskolen Stord/Haugesund.

Hva barn forteller – om ferdigheter, følelser og sosiale relasjoner etter å ha deltatt i et behandlingsprogram

Artikkelen er basert på en intervensjonsstudie hvor seks barn i alderen fem til åtte år er intervjuet om følelser, sosiale relasjoner og ferdigheter etter å ha deltatt på behandlingsprogrammet Dinosaurusskolen i «De utrolige årene». Studien er gjennomført i samarbeid med en Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk.

AV TOVE KILLI SKATTKJÆR



Tove Killi Skattkjær er klinisk pedagog ved Ullevål Universitetssykehus, klinikk for psykisk helse – barn og ungdom.

De utrolige årene (DUÅ) er betegnelse på en serie forebyggende og behandlende programmer utviklet av Carolyn Webster-Stratton ved University of Washington i USA. Programmene har som formål å forebygge og behandle adferdsvansker hos barn i alderen tre til åtte år, som ledd i en multisystemisk intervensjon (Webster-Stratton, et. al., 1989). Programmene i serien kan kjøres samlet eller hver for seg, og er rettet mot sentrale risikofaktorer for utvikling av adferdsvansker hos små barn. Samtlige programmer kjøres i grupper for å styrke samhold og for å gi økt støtte til deltakerne. DUÅ har tilbud om foreldreprogram, lærerprogram og barneprogrammet Dinosaurusskolen.

Å benytte barn som informanter anvendes i begrenset grad innen barneforskning, men benyttes i økende grad i forhold til barns rettigheter. Barneperspektivet er på mange måter et speilbilde av viktige sider av samfunnsutviklingen der vi først i senere år har hatt fokus på barn som selvstendige individer der deres opplevelser og erfaringer vektlegges. Forskning internasjonalt, innen multisystemiske programmer, har heller ikke hatt så sterkt fokus på barneperspektivet innen helseforskning (Reid, 2004). Det er gjort mye forskning rundt behandlingsstudier for barn med adferdsvansker, men det er forholdsvis lite forskning som er gjort med barnet selv som informant (Eyberg et.al., 1998). Dette kan bero på oppfatninger om at barn misoppfatter og strever med å skille fantasi og virkelighet. I dagens samfunn

(Sandberg, Lødrup, Kaasen, Tjomsland & Husby, 2006) vektlegges at barn i større grad må kunne tilbakemelde om egne erfaringer. Innen helseforskning vektlegges fortsatt foreldres tilbakemelding samtidig som barneperspektivet i stor grad utelates. I en forskningsartikkel om behandling av barn med adferdsvansker (Webster-Stratton, Hammond, 1997) rettes fokus på foreldrenes og lærernes rapportering av barnets adferd, men heller ikke her er det fokusert på barnets egne tilbakemeldinger.

I denne artikkelen presenteres hva slags erfaringer barna gjør og hvilke tilbakemeldinger barnegruppen har om følgende tema:

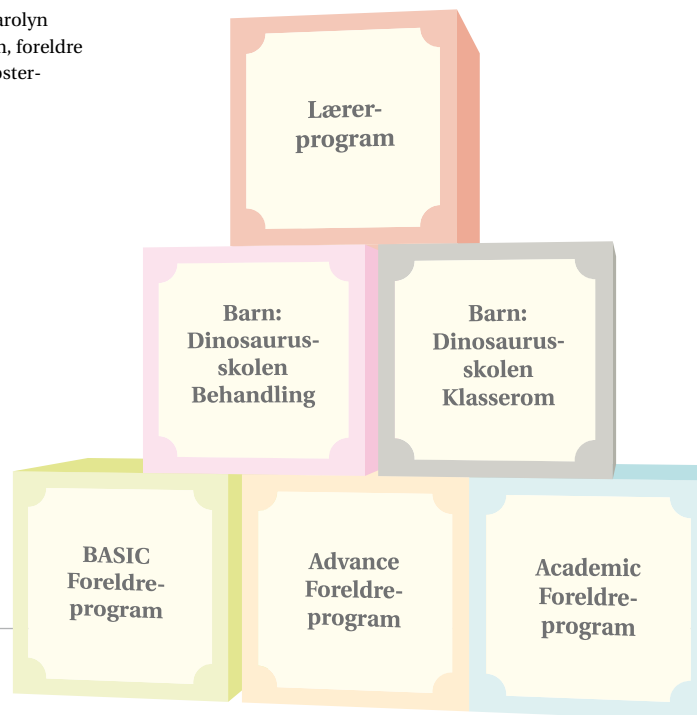
- 1) Sine sosiale ferdigheter.
- 2) Hvordan de identifiserer egne følelser.
- 3) Hvordan de kjenner igjen følelser hos andre.
- 4) Hvordan de kan få et mer tolerant og empatisk forhold til foreldre, søsken og venner.
- 5) Regler og belønning i skole og familiesituasjonen.

Dette er ferdigheter barna trenger for å komme ut av fastlåste samspillmønstre.

Intervensjonen

I studien ble seks barn intervjuet etter å ha deltatt i DUÅs barneprogram (Dinosaurusskolen). Siktemålet har vært å trekke frem deres egne opplevelser av deltakelsen. Studien er gjennomført i samarbeid med en Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP). Barna har vært til behandling

Figur 1. «De utrolige årene» etter Carolyn Webster-Strattons program for barn, foreldre og lærere. (Copy-right Carolyn Webster-Stratton).



ved poliklinikken og har deltatt i en gruppe på seks barn. Tre jenter og tre gutter er intervjuet. Ett av barna var ikke opprinnelig norsktalende. Dette er barn som sliter med ulik grad av adferdsvansker. Barna har vært på 22 ukentlige gruppemøter på DUÅs barneprogram gjennom en ni måneders periode. Observasjonene i barnegruppen og påfølgende intervjuer ble gjennomført fra januar 2005. Barnas alder varierer fra fire til åtte år med følgende fordeling: Ett barn (jente) fire år og to barn (jente og gutt) 5 år. Ett barn seks år (jente) og to barn (begge gutter) 8 år.

Ledelse av barnegruppen To gruppeledere (terapeuter) tilknyttet DUÅ-prosjektet ledet barnegruppen. Begge har lang erfaring med DUÅs barneprogram og har gjennomført flere barnegrupper med faglig veiledning fra erfaren kliniker. Terapeutene benytter Barneprogrammets manual som spesifiserer innholdet i hvert enkelt gruppemøte med barna.

Gruppesamlinger Barna treffes til ukentlige gruppesamlinger for å styrke sin sosiale kompetanse. De lærer å kjenne igjen og forstå følelser, løse problemer, hvordan få venner og hvordan gjøre det bra på skolen. Gjennom deltakelse på «Dinosaurusskolen» skal barnet styrke ferdigheter og strategier for selvkontroll, problemløsning og sinnemestring (Fossum, Mørch, 2005). I Dinosaurusskolen benyttes store hånddukker for å fremme kommunikasjon med barna under de tema som skal diskuteres. Noen av dukkene ligner barn, mens andre dukker forestiller dyr med ulike personlighetstrekk.

Det optimale tilbudet i DUÅs programserie, er at de mest utfordrende barna deltar i barneprogrammet «Dinosaurusskolen» samtidig som foreldrene deltar i foreldregrupper og førskolelærere/lærere får opplæring i lærerprogrammet. Samtlige programmer tilbys som gruppetilbud til deltakerne.

Foreldre kan gi opptil femti beskjeder i løpet av en halv time til barn som strever med adferd.

Programmet kan benyttes av kommunale hjelpeinstanser (helsestasjoner, barnevern og pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) som et forebyggende opplegg, og som behandlingstilbud i barne- og ungdoms poliklinikk for psykisk helse (BUP).

Barns arena Studier av Reid og Webster-Stratton (2001) og Webster-Stratton (2003) viser at effekten av programmene økes ved å inkludere flere av de arenaer barnet ferdes på i behandlingen. I studien fra (2003) sammenlignes foreldre som bare deltar i foreldreprogrammet med foreldre som deltar i foreldreprogrammet samtidig som barna deltar på Dinosaurusskolen. Studien viser at effekten av foreldreprogrammet økes ved å inkludere «Dinosaurusskolen» i behandlingen.

I Norge kommer resultatene av å tilby foreldreprogrammet separat eller sammen med Dinosaurusskolen likt ut (Fossum, Mørch, Handegård & Drugeli, 2007). Det er imidlertid mulig at det er andre effekter av kombinasjonen foreldre som deltar på foreldreprogrammet og barn som deltar på Dinosaurusskolen. Dette kan for eksempel være at barna trives i å delta på Dinosaurusskolen, noe som i seg selv er viktig for barn som har tendenser i å bli avvist av andre barn.

Sosiale relasjoner Barn med ulike former for antisosial adferd, som eksempelvis kjennetegnes ved sterk ulydighet, aggresjon og opprørstrang fra tre års alder, kan videreutvikle sine adferdsvansker frem mot skolealder og senere (Fossum, Mørch, 2005). Dess tidligere vanskene oppstår, dess høyere risiko for vedvarende antisosialitet hos barna (Loeber, 1990). Om barna gis tilbud om forebyggende og behandlende program, er det også vesentlig å få fram informasjon om hvilke erfaringer og opplevelser barna selv har. Behandlingstilbudet til slike barn gis vanligvis i form av veiledning til foreldre og barnehage/skole. Ofte melder foreldre om kon-

fliktfylte relasjoner i forhold til samspillet med barna sine. Foreldrene i studien meldte alle om samarbeids- og samspillvansker med sine barn. Flere av foreldrene tok opp at de «kjente seg igjen» i barnas vanskelige adferd. De meldte om at barna strevde med å forholde seg til beskjeder. Webster-Stratton (2007) tar opp at foreldre kan gi opptil 50 beskjeder i løpet av en halv time til barn som strever med adferd. Dette var adferd knyttet til samhandling med andre, grensesetting og sinneutbrudd.

Følelser Forskning innenfor antisosial adferd tar opp forbindelsen mellom empati og aggresjon (Feshbach, 1997). Aggressiv adferd hos barn er korrelert med lav empatievnne. Aggressive barn har vansker med å ta «den andres ståsted» eller forstå den andres følelser. Webster-Stratton og Herbert (1994), tar opp at foreldre glemmer å spørre barna sine om hvilke følelser de har til ulike problemsituasjoner som oppstår i familien. De tar heller ikke opp med barna hvilke følelser andre barn/voksne har i tilsvarende situasjoner. Foreldre kan aktivt bidra til å hjelpe barna sine med å se den andres ståsted (Webster-Stratton & Herbert, 1994). Flere av foreldrene i studien tok opp at de ikke vektla å fortelle om eller dele egne følelser i daglige familiesituasjoner med barna.

Foreldres påvirkningskraft Forskning viser at foreldre er lite bevisste på at de er rollemodeller for sine barn gjennom hele oppveksten. Den høyeste majoriteten av ungdommer som utvikler kriminell adferd har vokst opp i familier hvor foreldre ikke har vært bevisste på sin påvirkningskraft i rollen som foreldre (Lykken, 2006). Foreldre gir i større grad spontane enn planlagte innspill som rollemodeller for sine barn (Bartel, 2006). De tenker for lite på at de lærer barna hensiktsmessige, men også uhensiktsmessige løsningsstrategier i det daglige liv (Webster-Stratton, 2007). Foreldre er

a, bla, bla, bla

Metode

Forskningstilnærming Meningsstolkning står sentralt i studien. Studien fremlegges ut fra en fenomenologisk, hermeneutisk tilnærmingssmåte (Kvale, 1996) med bakgrunn i at fenomenologisk beskrivelse inkluderer ikke bare den erfaring som barna har med Dinosaurusskolen, men også selve opplevelsen de har av sin deltakelse. Dermed blir fenomenologien, som vektlegger det subjektive som grunnlag for erkjennelse og handling, en velegnet metode.

Hermeneutisk prosess er en fortolkende prosess. Fortolkingsprosessen beskrives ofte som en hermeneutisk sirkel og er en veksling i forståelsen mellom helhet og del (Kvale, 1996). Intuitivt oppfattes teksten i en helhet, deretter tolkes de enkelte deler og til sist tolkes delene igjen til helheten. Spiralbevegelsen i en hermeneutisk sirkel gir nettopp mulighet for en utdyping vedrørende forståelsen av barneintervjuene. For å få et helhetlig inntrykk ble hele teksten fra de seks barneintervjuene gjennomgått. Deretter ble utvalgte tema og barnas utsagn i tilknytning til disse gjennomgått særskilt for å fremme barnas perspektiv. Datainnsamlingen ble supplert ved innhenting av foreldreopplysninger om barnets adferd. Dette ble gjort for å klargjøre sammenhengen mellom hva barna rapporterte under intervjuet i forhold til hva foreldrene rapporterte om barnas adferd.

Design

Ved kvalitative metoder står teksten sentralt i arbeidsma-

terialet. Ordet «kvalitativ» viser til kvalitetene som er egenskaper eller karaktertrekk ved fenomener. Kvalitativ forskning beskriver samspill og har et klart prosessfokus. Fordelen med denne fremgangsmåten er at observasjoner og intervjuer kategoriseres og det er åpning for å hente frem sammenheng mellom kategoriene. Under arbeidet med studien er det forsøkt med åpenhet for at struktur og tema (van Manen 1990) kunne bli hentet ut av datamaterialet og brukt under dataanalysen.

Barneintervjuet Samtaleguiden inneholdt tema som tas opp under intervjuene med barna. Intervjuformen betegnes som semistrukturert da det ligger frihet i å bedømme hvor nøye guiden skal følges. Det ligger også frihet i å bedømme hvor nøye hvert svar fra barna følges opp (Hammersley, Atkinson, 1987). Spørsmål er systematisk og tematisk relatert (van Manen, 1990) og følger de teoretiske betraktninger som ligger til grunn i studien og mot senere analyse over de empiriske data (Denzin, Lincoln, 2000). Samtaleguiden har i tillegg til personopplysninger (Mørch, 2003) også punkter om det å gjenkjenne og forstå følelser, å gjøre sitt beste på skolen, problemløsning, det å kontrollere sinne, opptre vennlig og vennskap med andre barn. Barna fortalte om konkrete episoder fra hjemmet eller barneprogrammet «Dinosaurusskolen» som bidro til utdyping av det opprinnelige svaret. Intervjuene ble foretatt i etterkant av barnas deltakelse i «Dinosaurusskolen». Under intervjuene med barna ble det benyttet en hånddukke som fremstår som «en venn» av en sentral dukke i barneprogrammet. Dette for å legge til rette for en «god match», at det ikke medførte former for ubehag hos barnet og for å fremme en atmosfære hvor barna kunne føle seg trygge til å snakke åpent om egne erfaringer og følelser.

Utvvalg Barna som deltok i intervjuene har diagnoser (hyperkinetiske forstyrrelser F90- adferdsforstyrrelser / F91- Conduct Disorder CD / Oppositional Defiant Disorder ODD) som er knyttet til adferdsvansker (klassifiseringssystem ICD-10/ DSM-IV (American Psychiatric Assn Washington DC US, 1994). Samtlige barn er screenet og vurdert og har fått skåre over klinisk cut-off (90 %) målt med Eyberg Child Behavior

Inventory (ECBI). Alle barna møtte kriteriene for enten opposisjonell adferdsforstyrrelse (ODD) eller adferdsforstyrrelse (CD) utført med KIDDIE SADS diagnostiske manual (Kaufman et al., 1997). De har kognitive evner innen normalvariasjonen for sitt alderstrinn. Dette er barn som strever med sitt temperament, argumenterer og krangler med voksne, strever med å forholde seg til regler, anklager andre for egne feil og har vansker med å ta andres perspektiv.

Troverdighet I vanlige ordbøker (Fossestøl og Sandvei, 1989) blir validitet definert som gyldighet. Kvalitative forskere har foreslått ulike måter å kontrollere funn på. Miles og Huberman (1994) fremhever at det ikke finnes ufeilbarlige regler for hvordan validitet skal etableres innenfor kvalitativ forskning. Denzin og Lincoln (2000) fremhever troverdighet, overførbarhet, pålitelighet og bekreftbarhet som sammenlignbare i forhold til Cook & Cambells validerings-system innenfor kvantitativ tilnærming. Maxwell (1992) benytter andre begreper som tolknings- og tilnærmings-validitet som igjen er sammenlignbare med Denzin og Lincolns (2000) begreper tilnærming. Under arbeidet benyttes tilnærming til Maxwells (1992) begreper om validitet som utfyllende og givende i forhold til studien. Innenfor kvantitativ forsknings «indre validitet-/sannhetsverdi» betegnes troverdighet som det viktigste kriterium. Her skal en så pålitelig som mulig gjengi data som er samlet inn ved å være en upartisk referent. Dette er ifølge Maxwell (1992) et «innenfra perspektiv». Overførbarhet innenfor kvalitativ forskning tar opp begreper og tolkninger om hvorvidt empiriske data i studien er overførbar til annen situasjon eller hendelse. Maxwell (1992) tar videre opp at hovedhensikten med kvalitativ forskning ikke er å generalisere til stor populasjon, men å kunne overføre til en annen kontekst.

Etiske betraktninger Etik og de etiske sider under intervjuundersøkelsen med barna ble vurdert ved utforming av samtaleguide, gjennom skriftlig kontakt med foreldre, i intervju-situasjonen med barna og videre gjennom hele studien (Kvale, 1996). For å sikre barnas konfidensialitet og anonymitet ble det tatt kontakt med Datatilsynet under planlegging av studien. Før oppstart av intervjusituasjonen ble det klarlagt

overfor foreldre at barnas anonymitet ville bli ivaretatt og ingen navnebeskrivelser skulle tas med (Langdridge, 2004). Under transkribering av intervjuene med barna ble det også tatt konfidensialitetshensyn ved at det ble foretatt en lojal og skriftlig transkribering av barnas uttalelser.

Organisering av empiriske data

Det empiriske datamaterialet fra barneintervjuene taler ikke for seg selv, men må fortolkes (Strauss & Corbin 1990, Kvale 1996). I studien er fokus rettet mot barnas erfaring og virkelighetsoppfatning. Ved kategorisering og videre organisering ble dataene operasjonalisert i tema som fremkommer under bearbeidelsen (van Manen 1990, Strauss & Corbin 1990). Begrepet «analyse» betyr å dele i biter eller tema. Hvert barn ble intervjuet om egne opplevelser og erfaring knyttet til samtaleguidens 6 punkter. Resultatene som presenteres i neste kapittel, bygger på det empiriske materialet og er i tråd med Kvaless (1996) fremgangsmåte for analyse av intervjumateriale.

Det ble gjort båndopptak av intervjuene. Alt datamaterialet fra intervjuene ble transkribert til skriftlig materiale. Barnas tilbakemeldinger blir ikke presentert i den rekkefølgen samtaleguiden skisserer. Enkelte spørsmål er slått sammen, andre er utelatt. Enkelte utelatelser er foretatt fordi informasjonen ikke er ansett som særlig aktuell eller informativ i forhold til problemstillingen. Kvalitativ tilnærmings fortrinn er dets åpenhet til å gå nærmere og dypere inn i barnas faktiske mening.

Systematisering og drøfting av empiriske data

Sitater I det følgende presenteres noen av barnas utsagn innenfor de fire hovedkategoriene. Sitater av barnas utsagn illustrerer mine hovedfunn. Valg av sitater er gjort ut fra den formening at sitatet skal belyse og utdype det typiske samt det særegne. For å belyse variasjonen av barnas utsagn, har det vært formålstjenelig å ta med flere sitater innenfor hvert tema.

Tema 1 – Sosiale ferdigheter barna er opptatt av Hovedvekten av barna er opptatt av og er oppmerksomme på å benytte ros samt å motta ros fra andre. To av barna tar opp at de enkelte

Foreldre er ikke alltid oppmerksomme på at de kan hjelpe barna ved selv å benytte strategier som det å tenke høyt og å dele positive problemløsningsstrategier.

ganger er noe usikre på om det er «ros» de mottar. Barna forteller at de er svært oppmerksom på ros fra familie og venner. Om det å motta ros i nærmiljøet sier et barn:

...«Pleier å få ros av og til... på skolen... fordi jeg rekker opp handa før jeg skal snakke»... Gutt, 8 år.

De fleste barna setter ord på det å rose andre og forteller at de benytter det som aktiv/positiv faktor i samtale med sine kamerater. Barna gir også uttrykk for at de er svært opptatt av å gi ros til andre. Følgende sitat fra en jente viser dette:

...«Jeg pleier å gi ros til bestevenninna mi... som å si... at du har fint hårstrikk»... Jente, 4 år.

Et barn gir følgende uttrykk for muligheten av å rose seg selv:

...«Jeg har vært så snill... Ho mamma har lært meg det»... Jente, 5 år.

Et annet barn vier også oppmerksomhet om å benytte selvros og forteller:

...«Da skal man snakke pent... og så skal man ikke krangle. Jeg sier at jeg klarer det... Jeg klarer å snakke pent»...Gutt, 8 år

Begge de to siste utsagnene gir tydelig uttrykk for barnas vektlegging av at selvrosens betydning. Det er likevel verdt å merke seg at det kun er to barn som forteller om muligheten av å rose seg selv.

Barna trekker også i andre sammenhenger fram at dette er noe de har lært på Dinosaurusskolen. En gutt forteller at i forhold til vennskap er det viktig å være hyggelig og snill

mot hverandre. Andre tar opp at de har lært å ha det moro, leke med og være snille med hverandre. En jente tar opp at hun har lært å slutte å erte sin lillesøster. En gutt tar opp at han har lært å være høflig. En jente tar opp at hun har lært om hvorfor det er lurt å ikke krangle, at hun ikke vil krangle mer, at hun heller vil være ei grei jente. I samtlige utsagn tar barna opp at dette har de lært på Dinosaurusskolen..

Tema 2 – Egne følelser Følelser er et aktuelt tema. Under de første gruppemøtene i Dinosaurusskolen oppfordret gruppelederne barna til å snakke om egne følelser. Ved å identifisere følelser bevisstgjøres barnets evne til å kjenne igjen egne følelser samt å kunne identifisere følelser hos andre. Alle barna satte ord på å gjenkjenne egne følelser. Følelser som blir uttrykt og brukt av barna er «sur», «lei seg», «sint», «trist» og «glad». Barna er svært bevisste på grunnfølelsene hos seg selv, noe de også ofte fremmer i intervju situasjonen med ansiktsuttrykk og kroppsbevegelser. Ett barn setter følgende ord på å gjenkjenne egne følelser.

...«Og så bruker jeg å krype under teppet... Og så gjemmer jeg meg for ho mamma... Og så tar ho av meg teppet... Så blir jeg sur»... Jente, 6 år

Et annet barn viser forståelse for og uttrykker seg klart og presist om følgende grunnfølelse:

...«Er man lei seg, da er jeg trist... Da er jeg ikke glad... Da bruker jeg å gråte»... Gutt, 8 år.

Alle barna gir i løpet av intervjuet uttrykk for at de forstår betydningen av sterke følelsesutbrudd. Følgende utsagn fra et av barna kan stå som representativt uttrykk for hvordan barna beskriver følelsen av «sinne»:

Det er interessant at et av barna selv tar opp at hun har lært å rose seg selv ved at hun har hørt moren benytte selvros.

...«Først så begynner jeg å trampe... og så begynner jeg å hyle... Sint er jeg...» Jente, 6 år.

Under intervjuene trekker barna stadig fram at dette har de lært om på «Dino-skolen» og at de har lært om følelser og hvordan man har det inni seg når man er sint. En gutt beskriver hvordan han nå forholder seg når han blir sint:

...«Pleier å være sint på lillesøsteren min... Fordi hun pleier å plage meg av og til... Ja, da har jeg lært på Dino-skolen å gå og si at hun plager meg til mamma eller pappa... en av dem... sånn at jeg ikke blir sintere»... Gutt, 8 år.

Tema 3 – Barnets oppfatning av å kjenne igjen følelser hos andre Barna gir mer sparsom informasjon i forhold til å gjenkjenne andres følelser. Kun to barn tar opp at de har gjenkjent følelsene «å være glad» og «å være snill» hos andre barn. På spørsmål om å hvorfor de leker sammen forteller et av barna:

...«Fordi hun er en snill jente...» Jente, 5 år

Tema 4 – Barns oppfatning av å få et mer tolerant og empatisk forhold til andre Alle barna setter ord på temaet vennskap og problemløsning og er svært opptatt av å få gode relasjoner til andre barn. De gir uttrykk for at de har endret sine ferdigheter når de skal forholde seg til andre og når de føler de har problemer. Dette viser også foreldrenes tilbakemeldinger etter barnas deltakelse på behandlingsprogrammet. Barna knytter denne sosiale ferdigheten til følelsesutbrudd og relasjoner med andre barn og voksne. Følgende sitat fra et av barna kan illustrere dette:

...«Rolig stemme har jeg no... Før hadde jeg mye mer... mye

mer... sint stemme... Da sier jeg heller det med mellomstemmen»... Jente, 6 år.

Barnet gir her uttrykk for at det benytter seg av en strategi som har ført til en vennligere måte å uttrykke seg på overfor venner og voksne.

Barna tar også opp at de kan benytte flere strategier for å unngå å bli trukket inn i vanskelige situasjoner med venner og familie. En annen gutt forteller at dette har han lært på Dino-skolen:

...«En gang ble jeg bokset i nesa. Da skrek jeg, så kom det en voksen. Så sa jeg ifra til læreren min... og så måtte han til rektor»... Gutt, 8 år.

Ett av barna svarer følgende på spørsmål om sin erfaring og opplevelse av relasjoner med andre barn:

... «Da brukte jeg å klype og dra i håret... Ja, men nå har jeg lært meg... Man trenger ikke tenke på det... Man kan tenke på noe artig... Du kan tenke på en gris med flyskrekk... Eller du kan tenke på masse artige ting»... Gutt, 8 år.

Samme gutt forteller også at han krangler mindre med venner og familien enn tidligere. En jente forteller om en annen måte å snakke til jevnaldrene på:

...«Før så ble jeg sur... Så sa jeg dumming og dust... Jeg erter aldri noen nå lenger»... Jente, 6 år.

Jentas utsagn er tydelig. Samtlige barn forteller at de er mer opptatt av å være vennlige når de snakker til venner. Det er verdt å merke seg at samtlige barn tar opp at de er meget opptatt av vennskap og det å ha «en bestevenn».

Flere av barna gir uttrykk for bevissthet på kroppens signaler som forløpere for sinneutbrudd og benytter seg av ulike teknikker. Et eksempel på dette er følgende sitat:

...«Går min vei»... Jente, 5 år.

Ett annet barn (gutt 8 år) trekker frem at han tenker på andre hyggelige ting når han kjenner at han blir sinna.

Flesteparten av barna gir uttrykk for at de i større grad benytter andre måter og teknikker i å tilnærme seg andre barn. De forteller at de benytter nye strategier som å rose, å si noe, å foreslå noe hyggelig, å si noe morsomt til jevnaldrende og å benytte «snill stemme». Et av barna beskriver ivrig sin nye strategi:

... «Si hallo til dem... med den snille stemmen... Og så kan du si «ha det»... Og så kan du si «bli med meg»... Og så kan du si... «har du lyst til å leke med ei bok?». Jente, 6 år.

Tema 5 – Barns erfaring med å forholde seg til regler og belønning i skole- og i familiesituasjonen Alle barna setter ord på og forteller eksempler på hvordan familie og barnehage/skole praktiserer regler og belønningssystemer og at de får belønning etter å ha mestret en oppgave. De fleste barna forteller om bedring av relasjonene i familien etter oppstarten i bruk av regler og belønningssystemer.

Gutten, som er sitert nedenfor, forteller om å mestre samspill med familien etter at det ble innført husregler og praktisering av belønning:

...«Jeg klarer å være grei med mamma, pappa og storebror... så jeg får belønning. Det har hjulpet meg at det har blitt regler hjemme... Det har hjulpet at jeg skal hjelpe mamma... at det som er slengt, skal ryddes bort... Hvis det er rot hjemme i senga, så skal jeg rydde... Og det klarer jeg nå som vi har regler for det»... Gutt, 8 år.

Et annet barn gir følgende beskrivelse av hvordan mer bevisstgjøring av felles husregler har virket inn på relasjonen til moren:

...«Vi har ikke noen regla... Nei... eller jo... vi har jo noen regla... Vi har regla... Jeg hjelper mamma med søpla... Jeg hjelper ho hver dag... Jeg får ikke lov å være veldig lenge ute... Det er blitt mer... litt mer morsomt hjemme... Og så litt artig fordi ho mamma leke mer med meg... Ho drar meg i føttene om morgenen»... Jente, 6 år.

En gutt forteller om avtaler og regler som benyttes i hjemmet og skolen:

...«hjemme skal være i lag... leke i lag... hjelpe hverandre... og så spille med hverandre, gi hverandre ting... og nå husker jeg ikke mer... «ja, og på skolen skal vi ikke slå og ikke spenne andre»... «jeg må huske å si unnskyld... være hyggelig og snill, for å få en venn på skolen»... Gutt, 8 år.

Det er verdt å merke seg guttens uttalelser om påvirkning av og endring av egne sosiale ferdigheter.

Alle barna snakker om regler i hjemme- og barnehage/skolesituasjonen som morgenstell, det å stå opp om morgenen, sitte pent på stolen etc. Et eksempel:

... «Ja... da får jeg klistremerke... hjemme hos mamma og samboer... Har regla om ikke springe min vei... ikke slå... ikke klype... ikke sparke... stå opp»... Jente, 5 år.

Jenta forteller videre at alle reglene hun nevner er nødvendige å ha. Til et oppfølgingsspørsmål forteller hun at hun synes å ha fått det bedre med moren og hennes samboer.

Et annet barn forteller om familiens benyttelse av belønningssystemer i forhold til morgenstell:

«Jeg har fått en lekebil... fordi jeg var flink til å dusje»... Gutt, 5 år

En annen gutt forteller om sine opplevelse av at familien benytter avtaler og regler og belønning:

...«Jeg har fått klistremerker... fordi jeg gjør lekser, legger meg om kveldene og pusser tennene... Og å stå tidlig opp og pusser tennene»... Gutt, 8 år

I etterkant forteller samme gutten at han sparer på klistremerker for å kunne dra på skitur.

Forannevnte utsagn er tydelige. Det er verdt å merke seg at samtlige barn tar opp forbindelsen mellom avtale og regler, utført adferd og belønning. De fleste barna trekker frem at belønning benyttes på skolen og i barnehagen etter at de har utført avtalte handlinger og adferd.

Foreldreopplysninger ECBI skjemaet har 36 spørsmål som benyttes av foreldre til barn med adferdsvansker. Det er en intensitetsskala som viser foreldres rangering av barnets adferd fra en til syv. Deres skåringsmuligheter er rettet mot punktene; aldri, sjelden, noen ganger, ofte og alltid. Av seks foreldrepar har fem foreldre fylt ut ECBI før og etter behandling. Ett av barna, som samtidig er det yngste, får av foreldre høyere intensitetsskår etter behandling enn ved oppstartsdato. De andre foreldrenes ECBI-rapportering viser reduksjon av barnas adferdsvansker (ODD/CD) etter deltakelse på barne- og foreldreprogrammet til «De utrolige årene». ECBI-skjemaet har også en problemskala som viser foreldrenes oppfatning av om barnets adferd oppleves som et problem. Fire barn har også her lavere ECBI skår etter behandling enn før oppstart av programmet, slik at foreldrenes rapportering for problemskår viser reduksjon av foreldrenes problembelastning. De siste to, som er blant de yngste, får av foreldre lik problemskår som ved oppstartsdato.

CBCL-skjemaet har 113 spørsmål som i stor grad benyttes av foreldre ved henvisning til barne- og ungdomspsykiatri. Skjemaet gir beskrivelse av barnets adferd hvorav foreldrenes svar fordeles i internaliseringsvansker (angst-, depresjons-, og somatiske vansker) og eksternaliseringsvansker (regelbrudd og aggressivitetsvansker). Foreldrenes svar skåres i forhold til normal-, borderline og klinisk nivå. I studien benyttes internaliseringsskår, med bakgrunn i at ECBI foreldreskjema benyttes i forhold til barnas eksternaliseringsadferd. Av seks foreldrepar har fem fylt ut CBCL før og etter behandling. To barn, som samtidig er de yngste, får av foreldre høyere intensitetsskår (angst/depresjon) enn ved oppstartsdato. Tre foreldrepars rapportering viser reduksjon av barnas internaliseringsvansker (angst/depresjon) etter deltakelse på barne- og foreldreprogrammet til «De utrolige årene».

Oppsummering av funnenes hovedtrekk Ved gjennomgang av funnene peker enkelte hovedtrekk seg ut. Det er verdt å gjøre oppmerksom på at ikke alle barnas utsagn samt supplement/bidrag fra foreldre kan trekkes innenfor disse. Hovedtyngden er rettet mot barnets refleksjonsnivå i forhold til temaene sosiale ferdigheter, identifisere egne følelser, gjenkjenne følelser hos andre, empati og regler/belønninger. Barnas utsagn vurderes i forhold lavt, middels og høyt refleksjonsnivå. Kriterier er målt i forhold til barnets ordrikdom, evne til å være fokusert mot et tema og barnets evner til relasjon med andre.

- **Sosial adferd:** Tre barn skårer høyt på ferdigheter knyttet til sosial adferd.
- **Identifisere egne følelser:** Tre barn har fått moderat skår som er rettet mot barnets evne til å identifisere egne følelser. Ett barn har fått høy skår.
- **Gjenkjenning av andres følelser:** Samtlige barn har lav skår på ferdigheter rettet mot gjenkjenning av andres følelser.
- **Empatiske evner:** To av barna har høy skår og to barn har fått middels skår i forhold til sine empatiske evner.
- **Regler og belønninger:** Tre barn har høy skår på ferdigheter rettet mot å forholde seg til familiens og skolens benyttelse av regler og belønning.

Diskusjon

Studien gir kun et blikk over et mindre utvalg av barn med adferdsvansker. Studien viser at familiene opplever at «De utrolige årene» har hjulpet dem til å få en bedre hverdag (ECBI-skår). Hensikten med studien er å undersøke barnas inntrykk om egne sosiale ferdigheter, om følelser og om vennskap. De fem temaene som skisseres har gitt en hovedramme for analysen av barnas fortellinger/opplevelser. Klarest for de fleste barna er at de beskriver en forandring fra aggressiv og opposisjonell adferd til positiv forandring av egen adferd. De av barna i studien som gir uttrykk for at de i større grad er oppmerksomme på og viser egne følelser, er også de som er de mest meddelssomme om emnet og har størst fremgang for sine internaliseringsvansker (CBCL skåre).

Funnene tyder på at:

- Barna relaterer selv lærdom fra Dinosaur-skolen og trekker i særlig grad frem betydning av å benytte regler og ulike belønningsstrategier. Barna er mer lekne og forholder seg positivt til at det er økning av lekeaktiviteter hjemme. Barna er oppmerksomme på å benytte ros i forhold til venner, men de har mer vansker med selvros. Foreldre opplever barna som mindre problematiske i forhold til vanskelig adferd som å nekte å adlyde foreldre, er kranglete og sinna, hylar og skriker, slåss med søsken og venner, slår foreldrene, ødelegger leker og andre ting og stjeler. Foreldre opplever endringer i mer daglige familiesituasjoner som påkledning, leggerutiner, bordskikk og husregler, slik at konfliktsituasjoner i langt mindre grad oppstår. Både barna og foreldre opplever positiv dreining av samspillet innad i familien.
- Barna forteller meddelsomt og engasjert om egne følelser. De er meget bevisste på eget kroppsspråk og de signaler kroppen gir om følelser. Barna forteller at de gjennom behandlingen har de hatt mange morsomme «leker» om følelsene sine.
- Barna har imidlertid vansker med å kjenne igjen, være oppmerksom og forholde seg til andre barns følelser. Det kan være at disse barna trenger påtrykk fra nære relasjoner for å vise åpenhet og romslighet for «andres» følelser. Det kan også være at disse meddelsomme barna snakker mer om følelsene sine til foreldre, og at foreldre selv opplever det som vanskelig. Familieopplysningene i studien gir ikke grunnlag for å dokumentere dette, men som voksenperson antas foreldre, i likhet med mange andre voksne, å ha vansker med å være åpne og ha rom å snakke om egne og andres følelser. Kan lærdom i det å unngå forvirring mellom «tanker og følelser» bedre bidra til klargjøring av egne følelser og gjenkjenne følelser hos andre? Kan økt fokus på det å lære barn og foreldre å skille tanker fra følelser

bidra positivt? Tidligere forskning (Friedberg & McClure, 2002) viser at ved å fortelle og visualisere til ungene at «tanker er i hodet» og følelser er «inni kroppen», og samtidig klargjøres det for foreldre, så kan dette bidra til mer åpenhet og forståelse om følelser hos både unger og foreldre.

- Barna er likevel blitt mer bevisste om hvordan de bør forholde seg til andre. De har vennligere tilnærming og benytter flere strategier i det å forholde seg til venner og familie (bl.a. vennligere stemme, gode replikker for å få til en hyggelig samtale, kunne si unnskyld, være hyggelig, unngå å bli trukket inn i vanskelige situasjoner). Foreldre (ECBI) er opptatt av at barnas sosiale ferdigheter har fremgang.
- De fleste barna forteller at de leker bedre sammen med jevnaldrende enn tidligere. Barna er særlig opptatt av det å «ha en venn». Foreldreopplysninger (ECBI) viser at barna etter behandlingen i langt mindre grad erter, krangler og slår venner.

Det er interessant at foreldre (i DUÅ-evalueringsskjemaet) rapporterer at de fikk mer lærdom i å benytte strategier knyttet til måter å forholde seg til barnet på og rapporterer at de er fornøyd med barnets fremgang og at de har optimistiske forventninger til at fremgangen er varig. Foreldrene (ECBI-skår) til ett av de eldste barna melder om bedring av tidligere vanskelig adferd hos barnet i forhold til situasjoner som dårlig bordskikk, somler og haler ut tiden med kveldsstellet, følger ikke husregler, krangler med foreldre om regler, har sinne/raserianfall, gråter mye, krangler med søsken og blir lett distraheret. De ser ikke bare fremgang hos barnet, men også hos seg selv (DUÅ-evalueringsskjemaet). Ved å bli bevisste om positiv relasjonsbygging, erfarer foreldrene at det medfører bedring av barnets sosiale ferdigheter samtidig som det bidrar til lavere konfliktnivå i hjemmesituasjonen. Til tross for at ikke foreldrene selv rapporterer det, sier barna at de er opptatt av å få positiv oppmerksomhet fra foreldrene. Det er interessant at barna verdsetter positive kom-



Ved å trene barna i følelsesbevissthet, benytte egenbelønning, problemløsning og sosiale ferdigheter, viser terapiforskning gode resultater.

mentarer i lekesituasjoner med foreldrene. Ved at foreldre har begynt å benytte positivt oppmerksomhet som ros, oppmuntring og beskrivende kommentarer i lekesituasjoner, dannes en bredere plattform til å benytte grensesettingsstrategier (Webster-Stratton & Herbert, 1994). Foreldrene er bedre styrket i foreldrerollen i å avbryte negativt samspill med barna, som igjen bidrar til at konfliktsituasjoner kan brytes, og de har fått mer trygghet til å si «nei» til barnet uten å frykte at vanskelige og u håndterbare situasjoner oppstår. Disse foreldrene formidlet tidligere i hovedsak beskjeder i form av «spørrende setninger» eller formuleringer som «la oss» til barnet.

Foreldrene i studien synes å ha blitt mer bevisste i at det å være foreldre også innebærer å være «rollemodell» for barna. Foreldreforskning (Lykken, 2000) viser at foreldre i liten grad er oppmerksomme på nettopp sin funksjon som rollemodell. Tidligere forskning (Webster-Stratton, Reid & Hammond, 2004) viser at barna lærer mye om egen adferd ved å observere hvordan mor eller far reagerer på daglige hendelser. Det er interessant at et av barna selv tar opp at hun har lært å rose seg selv ved at hun har hørt moren benytte selvros. Foreldre kan modellere overfor barnet på en god måte ved å benytte selvros (Webster-Stratton et al., 2004).

Det er verdt å merke seg at selv om foreldrene ikke rapporterer det, sier barna at de er blitt mer oppmerksomme på egne følelser. Foreldre til tre av barna melder om reduksjon av internaliseringsvansker som angst og depresjon (CBCL) fra klinisk til normalt nivå. To av barna skiller seg ut med motsatt effekt og får høyere angst/depresjonsskår. De to barna med økt angst/depresjonsskår er samtidig de yngste (4 år). Begge var lite meddelsomme under intervjuene og foreldrene oppfatter dem som mer innadvendte og deprimerede enn før behandlingen.

Avsluttende kommentar Barneperspektivet fremmer betydningen av å la barnets stemme bli hørt også innen helseforskning. Det er verdifullt å ha med seg at selv om ikke foreldrene ser det, sier barna selv at de er mer oppmerksomme på egne følelser samtidig som de opplever bedring av egne sosiale ferdigheter i samvær med familien og i særlig grad i samvær med venner. I studien var det verdifullt å fremme barnas egne svar og anse dem som betydningsfulle (Berge, Repål, 2005). Barna setter også ord på en endring av hvordan de ser på seg selv, og de beskriver sin oppfatning av verden. Om ikke barnas stemme blir hørt mister en deres versjon av fortellingen. Det er verdifullt å ha med seg at selv om ikke foreldre rapporterer det, sier barna selv noe positivt om temaet. Ved å trene barna i følelsesbevissthet, benytte egenbelønning, problemløsning og sosiale ferdigheter, viser terapiforskning gode resultater (Friedberg, McClure, 2002, Kendall, 2006, Webster-Stratton, 2005). Selv om barna har mange temaer i gruppemøtene, opplever de å bli møtt med empati og oppmuntring i barnegruppen som vil kunne bidra positivt til barnas oppfatning av læring. Barnas opplevelse av selv å ha bidratt til positiv endring, vil kunne bidra til å minske risiko for tilbakefall.

Kritisk vurdering av studien Studien gir kun et blick over et mindre utvalg av barn med adferdsvansker. Utvalget på seks barn er med bakgrunn i at barnegrupper i DUÅ består av 6 deltakere. I ettertid ble studien sårbar grunnet manglende ECBI skjemaer fra foreldrenes side, før og etter behandling. Forberedelsene til barneintervjuene, og det å øke kunnskap om barneintervju gjennom litteraturgjennomgang, var vesentlig. Ved å ha gjennomført intervjuer av barna også i forkant (pre) av behandlingsoppstart, ville det vært mulig å få frem hvilke forventninger barna selv hadde til å delta i Dinosaurgruppe. Dette ville ha styrket studien. Fokus

rettet mot barnas positive forventninger til egen deltakelse i barnegruppen (Berge, Repål, 2005) kan ha spilt en større rolle for et godt resultat enn andre virksomme elementer som medikament eller terapiteknikk.

Jeg er meget takknemlig for barnas åpenhet og at de ville dele sine fortellinger og erfaringer med meg, slik at jeg fikk nær tilgang til deres del av verden.

REFERANSER

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSN WASHINGTON DC US.** (1994). *Diagnostic and statistical manual and mental disorders* (4th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Publishing, Inc.
- BARTEL, J. S.** (2006). *Parental and peer influences on adolescent helping*. Kansas State University.
- BERGE, T., A. REPÅL** (2005). *Den indre samtalen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- DENZIN, N. K. & Y. S. LINCOLN** (2000). *Handbook of Qualitative research*. London: Sage.
- DE UTROLIGE ÅRENE:** Familieevalueringsskjema.
- EYBERG, S. M., D. EDWARDS, S. R. BOGGS & R. FOOTE** (1998). Maintaining the Treatment Effects of Parent Training: *The Role of Booster Sessions and Other Maintenance Strategies*. *American Psychological Association*, D. 12, 544–554.
- FESHBACH, S., ZAGRODZKA, J.** (1997). *Aggression: biological, developmental and social perspectives*, New York: Plenum Press
- FOSESTØL, B. OG M. SANDVEI** (1989). *Tanums store rettskrivningsordbok*. Oslo: Kunnskapsforlaget.
- FOSSUM, S., W. T. MØRCH** (2005). «De utrolige årene» – empirisk dokumentert og manualisert behandling av atferdsforstyrrelser hos små barn. Tromsø: *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 42, 195–203.
- FOSSUM, S., W. T. MØRCH, B. H. HANDEGÅRD & M. B. DRUGLI** (2007). Parent Training for Disruptive Children: Child and Family Factors Associated with Treatment Response and Predictors of less Treatment Response.
- FRIEDBERG, R. D., J. M. MCCLURE** (2002). *Clinical practice of Cognitive Therapy with Children and Adolescent: Nuts and bolts*. London: The Guilford Press.
- HAMMERSLEY, M. & P. ATKINSON** (1987). *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal.
- KAUFMAN, J., B. BIRMAHER, D. BRENT, U. RAO, C. FLYNN, P. MORECIET AL.** (1997). Schedule for Affective Disorders and Schizophrenia for School-Age Children-Present and Lifetime Version (K-SADS-PL): initial reliability and validity data. I: *Am Acad Child Adolescence Psychiatry* 36(7), 980–988.
- KENDALL, P. C.** (2006). *Child and adolescent therapy: cognitive-behavioral procedures*. New York : Guilford Press.
- KVALE, S.** (1996). *InterViews. An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: Sage.
- LANGDRIDGE, D.** (2004). *Introduction to research methods and data analysis in psychology*. Harlow: Pearson Education Limited
- LOEBER, R.** (1990). Disruptive and antisocial behaviour in childhood and adolescence: Development and riskfactors. I: Hurrelman, K. & F. Loesi, *Health hazards in adolescence*, 233–257. Berlin: Walt de Gruyter.
- LYKKEN, D. T.** (2000). The Causes and Cost of crime and a Controversial Cure. *Journal of Personality*, volume 68, number 3, 559–605.
- MANEN, M. VAN** (1990). *Researching Lived Experience*. New York: State University of New York Press.
- MAXWELL, J. A.** (1992). *Understanding and Validity in Qualitative Research*. Harvard Educational Review.
- MILES, H. B. & A. M. HUBERMAN, A.M.** (1994). *Qualitative Data Analysis*. London: Sage Publications.
- MØRCH, W. T.** (2003). Betragtninger om etik .: Eikeseth, S. & F. Svartdal (red.) (2003). *Anvendt atferdsanalyse: teori og praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- REID, M. J. & C. WEBSTER-STRATTON** (2001). The incredible years parent, teacher and child intervention: Targeting multiple areas of risk for a young child with pervasive conduct problems using a flexible, manualized, treatment program. *Cognitive and Behavior Practice*, 8, 377–386.
- SANDBERG, K., P. LØDRUP, K. KAASEN, S. TJOMSLAND OG S. HUSBY** (2006). *Barneloven 8. april 1981 nr. 7*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- STRAUSS, A. & O. CORBIN** (1990). *Basics of Qualitative Research, Grounded Theory, Procedures and Techniques*. Newbury Park: Sage Publishing.
- WEBSTER-STRATTON, C., T. HOLLINSWORTH & M. KOLPACOFF** (1989). The long-term effectiveness and clinical significance of the three cost-effective training programs for families with conduct-problem children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57, 550–553.
- WEBSTER-STRATTON, C. & M. HERBERT** (1994). *Troubled families – Problem children: Working with parents: A collaborative process*. Chichester: Wiley & Sons.
- WEBSTER-STRATTON, C.** (2000). *How to Promote Social and Academic Competence in Young Children*. London, England: Sage Publication.
- WEBSTER-STRATTON, C.** (2001). *Dina Dinosaur's Classroom based Social Skills, Problemsolving and Anger Management Curriculum*.
- WEBSTER-STRATTON, C.** (2003). *How to Promote Children's Social and Emotional Competence*. Athenaeum Press, Gateshead: Sage Publication
- WEBSTER-STRATTON, C., M. J. REID & M. HAMMOND** (1997). Treating children with early-onset conduct problem: intervention outcomes for parent, child and teacher training. *J Clin Child Adolescent Psychol*, 33 (1), 105–124.
- WEBSTER-STRATTON, C..** (2007). De utrolige årene: en veiledning i problemløsning for foreldre med barn i alderen 2–8 år. Oslo: Gyldendal akademisk.
- JAMILA REID** (Trondheim, 04.05.2004).

Vi lærer for lite av kvarandre

TEKST OG FOTO: ELIN KRAGSET VOLD

Rektor Jessie Strand Fagervoll ved Borgund vidaregåande skole i Ålesund vil at dei skal gjere meir av det som verkar og mindre av det som ikkje verkar i skulen. Ho har leita etter ein modell som kan hjelpe lærarar og andre tilsette å lære av kvarandre.

Innsyn er mottoet til Borgund vidaregåande skole i Ålesund – Både i bygning, det faglege arbeidet og i det virtuelle rom. I den store yrkesfaglege skulen som ho leiar, er det mange avdelingar og ulike kulturar med lærarar som får resultat på ulike måtar.

– Det er bra å bli utsett for innsyn, seier rektor Jessie Strand Fagervoll. Det skaper motivasjon for å ønske å gjere det betre. I modellen *Læringsmiljø og pedagogisk analyse* (LP-modellen) samarbeider lærarane i små grupper på tvers av avdelingar. Når dei analyserer eigne pedagogiske utfordringar, synleggjer dei samstundes for kvarandre korleis dei praktiserar.

– I analysane som vart gjort av skulen gjennom *Kunnskapsløftet – frå ord til handling* (KFOTH) ved oppstarten i 2006, kom det klart fram at vi lærte for lite på tvers av avdelingane, seier Fagervoll. Ho synes det har vore vanskeleg å finne ein skuleutviklingsmodell som kan hjelpe personalet å lære av kvarandre, der alle kan delta.

– Vi må lære av dei gode eksempla og slutte å gjere det som ikkje verkar, seier rektoren. I august 2008 vart Borgund vidaregåande skole ein av sju vidaregåande skular i landet som prøvar ut LP-modellen i vidaregåande skule.

Ikkje open nok

Saman med skulekoordinator for LP-modellen, Torhild Hagfonn Devold går vi inn i bygghallen. Glasvindauget over to etasjar fyller heile veggen mellom bygghallen, gang og kantine. Midt på golvet står ei gruppe lærarar. Ei frå design og handverk, ei frå helse og sosialfag, ein frå elektrofag, ein frå teknikk og industriell produksjon og ei frå avdeling for tilrettelagt opplæring. Læraren frå bygg og anleggsteknikk viser rundt og forklarar. Det er LP-tid på Borgund vidaregåande og 19 grupper møtes i ein og ein halv time for å finne løysingar på pedagogiske utfordringar.

– Vi har blitt einige på LP-gruppa om å bruke litt tid til å bli kjende med kvarandre sine avdelingar. Det er lettare å snakke om pedagogiske utfordringar i gruppa når ein kjenner «vegsøkaren» si avdeling, kviskrar ein av lærarane på gruppa. Til tross for store glasveggar inn mot mekanisk verkstad, frisørsalong, tannhelsekontor og sjukestove, er det mange av lærarane som ikkje kjenner andre avdelingar enn sin eigen.

Det har vore litt motstand mot modellen, kanskje mest fordi det er så mykje nytt på ein gong. I Avdeling for tilrettelagt opplæring (ATO) der

dei arbeider svært annleis enn i dei andre avdelingane, ønskte dei ikkje LP-grupper på tvers.

– Det er ekstra viktig at nettopp desse lærarane og fagarbeidarane er spreidde utover saman med lærarar frå alle avdelingane, meiner rektor. På ATO er medarbeidarane vande med å arbeide mot læringsmåla i små steg og å legge vekt på den minste framgang. Erfaringane deira er nyttige for kollegaer på andre avdelingar. 120 elevar med rett til spesialundervisning søkte om plass på Borgund vidaregåande skole i august. 53 fekk rett til spesialundervisning. Dei som fekk avslag på rett til spesialundervisning, fekk det fordi skulen meiner dei vil ha godt utbytte av den ordinære tilrettelegginga på skulen og kan nå måla sine utan spesialundervisning (sjølvsagt i samråd med elev og føresette i møte på førehand).

Utfordringar i oppstarten

I 2006 hadde dei tidlegare tre yrkesfaglege skulane (Sula vgs, Nørve vgs og Borgund vgs), vore slått saman i to år. Lærarane ønska å arbeide med pedagogisk utvikling og skulen kom med i prosjektet *Frå ord til handling* (KFOTH). LP-modellen er ein måte å vidareføre dette arbeidet på. For

Borgund vidaregåande skole

er ein yrkesfagskole med ca. 720 elever skoleåret 2008/2009. Skulen ligg i Spjelkavik utanfor Ålesund og er under utbygging. Om 3 år skal skolen kunne ta imot ca. 950 elever.

Avdelingar: Bygg og Anleggsteknikk, Elektrofag, Helse- og Sosialfag, Design og Håndverk, Teknikk og Industriell Produksjon, Ressurssenteret, Merkantil avdeling, Driftsavdelinga og Avdeling for tilrettelagt opplæring.



– Det er bra å bli utsett for innsyn, seier rektor Jessie Strand Fagervoll.

nokre av lærarane har det vore ei utfordring at det har gått lang tid frå skulen bestemte seg for LP-modellen til sjølv arbeidet starta. Tid til LP-modellen er ei utfordring som må takast på alvor i ein travel skulekvardag.

– Det har vore viktig å ikkje ta tid frå lærarane sitt samarbeid om elevar og fag. Derfor er tid til LP-modellen tatt frå leiinga si informasjonstid. Eg ser at eg manglar tid til å informere om utbygginga og andre fellessaker, men det er tross alt mindre viktig, seier rektor.

Ei anna utfordring har vore å sette av tid til å lese dei to teorihefta. Rektor har løyst dette i samråd med dei til-litsvalde ved å gi lærarane to timar annakvar veke. 1,5 time går med til LP-møte og ein halv time er sett av til lesing.

Meir vellukka enn eigenstudiar er å få inn ein engasjerande forelesar. På andre fagdag i LP-modellen var temaet klasseleiing. Dette temaet har hatt eit særleg fokus dei siste to åra, fortel

rektor. Foredragshaldar Terje Overland, forfattaren av boka Skolen og de utfordrende elevene, fekk gode tilbakemeldingar frå lærarane på Borgund vidaregåande skole.

Når dei 150 lærarane og fagarbeidarane møtes i grupper annakvar onsdag, møtes også dei 10 avdelings-

leiarane og rektor til LP-møte. Der brukar dei LP-modellen til å løyse sine pedagogiske leiarutfordringar.

– Vi var einige om at vi ville utsette oss for det same som lærarane, smiler Jessie Strand Fagervoll.

Læringsmiljø og pedagogisk analyse (LP-modellen)

I LP-modellen analyserer lærarane systematisk ulike oppretthaldande faktorar som i følgje forskinga skapar godt læringsmiljø. Relasjonskompetanse, klasse- og skuleleiing, skulekultur, samarbeid skule-heim, mestring og motivasjon er nokre av områda.

Lærargruppene (5–6 lærarar) er sette saman på tvers av team og avdelingar for å få fram nye perspektiv.

Dei første skulane starta med LP-modellen i 2002. I dag har 165 grunn-

skular gjennomført den to-årige opplæringa med rettleiing frå PPT. I dei skulane der lærargruppene har brukt modellen lojalt, viser evalueringa at lærarane ser utfordringar med nye auger og brukar den analytiske tenkemåten i møte med elevar, foreldre, leiing og kollegaer.

Frå hausten 2008 vert LP-modellen prøvd ut i sju vidaregåande skular i fire fylker.

Mennesker med *utviklingshemning* og *seksualitet*

Hvordan undervise og veilede?

Habiliteringstjenestene i Norge har gjennom en 10-års periode anbefalt skoler å gjennomføre tilpasset seksualundervisning til barn og ungdom med utviklingshemning. I artikkelen gjøres det rede for et pilotprosjekt hvor et konkret undervisningsprogram og tilhørende materiell ble evaluert. Elever fra åtte videregående skoler ble rekrutert til prosjektet.

AV WENCHE FJELD (RED.)



Wenche Fjeld er pedagog ved
Voksenhabiliteringstjenesten i Hedmark.

Seksualundervisning i skolen har blitt praktisert siden 1950 da forplantningslære ble et obligatorisk fag i grunnskolen (Kvalem, 2008). I all hovedsak skulle jenter lære hvordan de kunne forebygge uønskede svangerskap og å ha en god moral. Fra 1974 viste veiledningen til samlivslære at det skulle være noe fokus også mot gutters seksualitet. L 97 spesifiserte læringsmål i 5. klassetrinn (12 år) som kunnskap om puberteten, og hvilken rolle den spiller for reproduksjon og seksuell kjønnsidentitet, blant annet heterofili/homofili. I 9. klassetrinn (15 år) skulle ungdommene lære om reproduksjon, menstruasjonssyklus, befruktning og utviklingen av fosteret, gener og arv. Og man skulle lære om prevensjon og seksuelt overførbare sykdommer og drøfte hvordan man kunne unngå å bli smittet. Abort var tema, og helt til slutt i planen var det beskrevet at elevene skulle drøfte begrepene forelskelse, kjærlighet, omsorg, seksualitet, seksuell kjønnsidentitet, seksuell lavalder, seksuell debut og sex-press.

Kunnskapsløftet har kompetansemål innenfor naturfag, KRL og samfunnsfag som definerer at elever etter 4. årstrinn (9 år) skal kunne «samtale om utviklingen av menneskekroppen fra befruktning til voksen». Fra 7. årstrinn (12 år) skal elevene kunne «forklare hva som skjer under puberteten og

samtale om ulik kjønnsidentitet og variasjon i seksuell orientering» og «samtale om variasjon i seksuell orientering i tilknytning til kjærlighet, samliv og familie». Etter 10. årstrinn (15 år) skal ungdommene kunne «drøfte problemstillinger knyttet til seksualitet, ulik seksuell orientering, prevensjon, abort og seksuelt overførbare infeksjoner», «reflektere over etiske spørsmål knyttet til mellommenneskelige relasjoner, familie, venner, samliv, heterofili og homofili, ungdomskultur og kroppskultur» og «drøfte forholdet mellom kjærlighet og seksualitet i lys av kulturelle normer».

Erfaringsmessig viser det seg at det er ulikt hvordan skolene vektlegger undervisningen. Det er en pågående debatt om denne undervisningen er god nok (helsenett.no, reddbarna.no, sykepleien.no, psykologtidsskriftet.no). I praksis er det oftest faglærere som gjennomfører undervisningen med noe bistand fra helsesøsteren som er tilknyttet skolen. Elever som har egne opplegg er ikke tilstede i disse timene, da de ikke følger fagene slik som de andre elevene. På den måten kan disse elevene risikere å avslutte grunnskolen uten å ha fått noen form for seksualundervisning. Habiliteringstjenestene i Norge har i en årrekke ønsket å bidra til at ungdommer med medfødte eller tidlig ervervede funksjonshemninger (definert målgruppe) skal få tilpasset undervisning også innen temaet seksualitet.

Det er mange viktige grunner til dette, ikke minst å fore-

bygge seksuelle overgrep. Nyere forskning viser at ungdommer generelt opplever seksuell trakassering og andre seksuelle overgrep i høy grad. Av 4900 ungdommer som ble spurt (17–19 år) hadde 8 % av guttene og 10 % av jentene vært utsatt for minst et tilfelle av samleie mot sin vilje. De krever mer og bedre seksualundervisning (Mossige, 2007). «Dersom man har god seksualundervisning på skolen, blir det lettere å sette egne grenser, fordi man har mer kunnskap og vet mer om hva man går til» («Sex og Sånn», Redd Barna, 2005). Det samme mener Habiliteringstjenestene gjelder ungdommer med funksjonshemninger. Forskning viser at det er enda større risiko for at disse ungdommene blir utsatt for seksuelle overgrep. Personer med utviklingshemning er trolig to–tre ganger mer utsatte for seksuelle overgrep enn normalbefolkningen, hevder Marit Hoem Kvam (sintef.no).

I 2001 foretok Sosialt Utviklingscenter (SUS) i Danmark en internasjonal litteraturstudie om forekomsten av seksuelle overgrep mot mennesker med funksjonshemming (Kirk Muff, 2001). Studien viser svært sprikende tall på forekomst. I mange av undersøkelsene hevder forskerne at det sannsynligvis finnes store mørketall, blant annet fordi mange overgrep ikke blir anmeldt. Så langt finnes det dessverre ikke systematisk oppsamlet informasjon om forekomsten av seksuelle overgrep begått mot – og av – mennesker med utviklingshemning i Norge. Og mangelfull eller fraværende opplæring innen temaet seksualitet for denne gruppen mennesker er snarere regelen enn unntaket.

I tillegg til retningslinjene i Kunnskapsløftet finnes det i Norge et dokument som fastslår utviklingshemmedes rett til seksualopplæring. NOU 1991:20 - *Rettsikkerhet for mennesker med utviklingshemning* sier at «alle har rett til et seksualliv. Forholdene må legges til rette for at den enkelte skal få et godt og harmonisk forhold også til denne siden av livet» og at forholdene bør tilrettelegges hvis psykisk utviklingshemmede ønsker å leve sammen. Som eksempel på tilrettelegging nevnes samlivsundervisning. I denne teksten beskrives et undervisningsprogram som er utviklet med tanke på mennesker med et funksjonsnivå på linje med det som er karakteristisk for mennesker med lett til moderat utviklingshemning. Begrepet utviklingshemning er å forstå ut fra ICD-10s definisjon av Psykisk utviklingshemning (F70-

79): «En tilstand av forsinket eller mangelfull utvikling av evner og funksjonsnivå, som spesielt er kjennetegnet ved hemning av ferdigheter som manifesterer seg i utviklingsperioden, ferdigheter som bidrar til det generelle intelligensnivå, for eksempel kognitive, språklige, motoriske og sosiale.» Både nasjonal og internasjonal litteratur anbefaler tilpassede opplæringsprogram og understreker nødvendigheten av at mennesker med utviklingshemning får tilbud om å lære seg sosioseksuelle 'atferder (Butler & Fontenelle, 1995; Robinson, 1984; Mørch, Skår, Andersgaard & Syse, 1993; Chigier, 1992; Vildalen, 1995; Eknes, 1993; McCabe, 1999, 2000; Buttenschøn, 2001; Barstad, 2006).

Undervisningsmateriellet

I det følgende gjøres det rede for det undervisningsmaterialet som ble bruket i undervisningsprogrammet som vi gjør rede for senere i artikkelen.

Etikk, samliv og seksualitet, ESS. Dvd og lettesthefte ESS er en opplæringspakke for mennesker med utviklingshemning og består av en dvd-plate og en lettestbok. Undervisningspakken tar for seg emner som folkeskikk, kropp, utvikling og pubertet, venner, kjæresten, sex alene eller sammen med noen, grensesetting, overgrep, seksuelt overførte infeksjoner, prevensjon og graviditet. På pc eller tv kan man se på dvden og velge hvilket emne man vil inn på. Går man for eksempel inn på folkeskikk, vil man se en scene utspille seg, og deretter ulike løsninger på situasjonen. Slik kan man undre seg fram





til hva som måtte være den beste løsningen. ESS er moro å arbeide med, alle kan greie noe, alle lærer noe, det er humor og en «ungdommelig» tone. Noen scener er animasjoner, mens noen scener kan man velge mellom animasjon eller film. I utgangspunktet anbefales scenene med animasjon, da noen reagerer negativt på å se film med virkelige mennesker som har sex. Lærerne bør se gjennom materialet før kursstart. Utgiver er Exben DA ved Bjørg Neset og Bernt Barstad.

På vej til voksen – dansk billedmaterieell med veileder «På vej til voksen» er inspirert dels av det hollandske materialet «Geen Kind Meer (Ikke barn lengre)» og den engelske versjonen «Not a child anymore». Materialet består av en undervisningsveileder på 96 sider, 31 plansjer med 75 fotografier og 33 plansjer med over 100 illustrasjoner. Undervisningsveilederen er tilrettelagt for foreldre, pedagoger, lærere og andre hjelpepersoner og inneholder rammer, strategier, metodeanvisninger og forslag til øvelser. Veilederen er selvsagt skrevet med utgangspunkt i danske forhold, men dette er ikke noe hinder for at man lett kan tilpasse oppleggene etter norske normer og regler. Bildene er i svart-hvitt og er klare og direkte. De omfatter alt fra den kroppslige utviklingen fra barn til voksen, personlig hygiene, sex alene, sex sammen



med noen, bruk av kondom, samleiestillinger, familie- og kjønnsroller, graviditet og fødsel og seksuelt misbruk.

Anette Carling Løwert og Karsten Løt har oversatt og tilpasset «På vej til voksen».

«Å leve uten barn – en film om sex, prevensjon og samliv» Prosjektansvarlig har vært spesialist i klinisk sexologi, Grethe Rønvik, og filmen er produsert med støtte av Sosial- og Helsedirektoratet. Filmen er på ca. 16 minutter. Den forklarer hva kjærester er, hvordan barn blir til og at mennesker med utviklingshemning har samme rettigheter som alle andre med hensyn til samboerskap, forlovelse, å gifte seg eller det å bo for seg selv. Filmen viser ulike prevensjonsmåter og at man kan velge sterilisering. Det kommer ikke fram at mennesker med utviklingshemning må søke om sterilisering gjennom ei steriliseringsnemnd og at det er gratis. Men filmen presenterer ellers hva som skal skje på en veldig fin måte. Dessuten gir filmen oss muligheter for det å snakke om identitet, det å bli voksen og drømmer man kan ha, men som alltid bare vil bli en drøm. Det er nødvendig å passe på at det ikke er unødig støy mens man ser filmen fordi det er lagt til musikk bak fortellerstemmen.



Samlivsspillet Samlivsspillet er et stigespill hvor x antall deltagere kan være med. Deltageren slår en terning og flytter sin brikke framover til plasser med ulike farger. Han velger så et kort som matcher fargen på plassen han står på med brikken sin. Deltageren, eller hans hjelper, leser høyt spørsmålet som står på kortet. Deltageren kan svare på spørsmålet selv, si «pass» eller åpne for at de andre deltagerne kan svare. Deltagerne kan komme med forslag til spørsmålskort selv, eller spill-lederen lager tilpassede spørsmål til gruppen. Noen av spørsmålene er fra, blant annet TV-serien «Hotel Cæsar», og disse må selvsagt endres/fjernes etter hvert. Spørsmålene er i samsvar med temaene og innholdet i «SexKunn-testen» og «Veileder til opplæringsprogram og Utviklingshemmede, samliv og seksualitet» (se under). Samlivsspillet er utviklet av ansatte i kommuner i Hedmark Fylke i samarbeid med Habi-

literingstjenesten. Det pedagogiske verktøyet «Jeg lurer på?» (Larsen & Grude, 2008) kan gjerne benyttes i stedet for, eller i tillegg til, Samlivsspillet.

Overgrepsmateriell fra danske hefter Socialt Udviklingscenter i København som har laget materialet som heter «Seksuelle overgrep mod mennesker med handicap – gode råd når skaden har sket», «Forebyggelse», «Tegn på overgrep» og «Retten til at si Nej!» (www.sus.dk).

Temahefter om hygiene og menstruasjon Temahefte om kvinner og personlig hygiene, temahefte om menn og personlig hygiene, temahefte om mens og hygiene og heftet «Sex alene» viser handlingskjeder konkretisert med bilder om generell hygiene og hvordan man dusjer seg. «Sex alene» handler om onani og viser bilder av en handlingskjede hvor onani konkretiseres. Heftene er utgitt av Habiliteringstjenesten i Hedmark.

Veileder til opplæringsprogram Veilederen er på 91 sider og inneholder foruten en pedagogisk plan for opplæringsprogram, også en instruktiv og illustrert veiledning av hver enkelt kursøkt. Veilederen er skrevet med sikte på at den skal være så kortfattet og instruktiv som mulig.

Temaene i SexKunn (se under) er de samme som i Veilederen. Veilederen inneholder også et kartleggingsmaterieell som viser hva nærpersioner mener at klientene kan om samliv og seksualitet.

Temaer i opplæringsprogrammet er bl.a. å forebygge seksuelle overgrep og å veilede utviklingshemmede til ikke å bli gravide. I den forbindelse inneholder veilederen et forslag til saksgang ved mistanke om seksuelle overgrep og en veileder til bruk ved steriliseringssaker.

Personer med utviklingshemning er trolig to til tre ganger mer utsatte for seksuelle overgrep enn normalbefolkningen.

SexKunn-testen SexKunn-testen er et kartleggingsmaterie-
riell som er tilpasset mennesker med moderat til lett utvi-
klingshemning (Zachariassen, 2003). Den kan anvendes på
ungdommer fra ca. 13 år og er oppdelt i tema 1: «Kroppen»
med undertemaene «Kjønn og kroppsdelene», «Puberteten» og
«Hygiene»; tema 2: «Følelser»; tema 3: «Sex»; tema 4: «Hold-
ninger»; og tema 5: «Prevensjon». Testen spør ikke om den
enkeltes praksis og erfaring innen seksualitet, men spør kun
om kunnskapen man har om temaene. Den består av 50
spørsmål knyttet for det meste opp mot tegninger i en perm.
Det er tenkt at et optimalt skåre tilsvarer det en normal
utviklet 14 åring har av kunnskaper om seksualitet. Sex-
Kunn testen er ikke standardisert.

Et verktøy som Sex-Kunn testen kan ha flere bruksområder,
som for eksempel å være en del av en generell funksjons-
analyse. Kunnskapstesten brukes da som en indikasjon på
elevens forståelse av sosioseksuelle temaer og som utgangs-
punkt for å etablere opplærings- og behandlingsmål. Videre
kan den brukes for å evaluere opplæringsprogram. Kunn-
skapstesten gis da som pre- og posttest. Sex-Kunn kan også
benyttes som utgangspunkt for samtaler om samliv og sek-
sualitet. Det er viktig at funksjonshemmede lærer å verba-
lisere dette temaet. Økte verbale ferdigheter kan føre til at
funksjonshemmede oppmuntres til å spørre, og at de mottar
mer informasjon fra bl.a. media.

Til slutt nevnes det å starte en desensitiseringsprosess,
altså det å bli vant med å forholde seg til emnet uten forstyr-
rende sjenanse.

Undervisningsprogrammet

Lærerne fikk presentert programmet i skjemaform fordelt
under «økt nummer», «tema», «læringsmål» og «materiale».
Det var i alt 12 økter med 5 ulike temaer: Kroppen, Følelser,

Sex, Holdninger og Prevensjon. Tilrettelegging av rammer
er særlig viktig i forberedelsene av programmet. Gruppen
bør ha et eget rom hvor de kan oppbevare alt materiellet, og
hvor de kan få være i ro. iPod og mobiler er noe som legges
igjen ute og det henges «opptatt» skilt på døren. I første økt
presenterte deltagerne i gruppen seg for hverandre, og man
definerte noen regler for hvordan man ønsket å ha det på
kurset. Som et eksempel ble alle anmodet om «taushets-
plikt», slik at ingen skulle være redde for å ta opp problem-
stillinger av privat karakter.

Læringsmål under tema 1; «Kroppen» er å vite om ulik-
heter mellom mann og kvinne, hva kroppsdelene heter og hva
de ulike kroppsdelene brukes til. Videre tar man opp hva som
skjer med kroppens utvikling fra barn til ungdom til voksen.
Gruppen ser på hva som er kjennetegn på at man er voksen
og hva voksenlivet innebærer, så som å flytte hjemmefra og
få en jobb. Men også om kroppslige endringer som stemme-
skifte, det å få mens og det å få sæd. Materialet som benyttes
er «På vej til voksen» og temaheftene, samt konkrete som
bind og truse.

Læringsmål videre er god hygiene for kvinner og menn.
Materialet som benyttes her er temaheftene, «Veileder til
opplæringsprogram» og ESS. ESS har filmet hvordan en
mann og en kvinne gjennomfører hele handlingskjeden med
å dusje. Slik har ungdommene mulighet til å lære via modell
og imitasjon.

Tema 2; «Følelser» innleder med å definere hva det er å
være glad, sint eller lei seg. I ESS kan man se et rollespill hvor
noen er glade og forelsket, noen er triste og sjalu og noen lider
av kjærlighetssorg. I letlesthefte som følger med ESS opp-
summeres rollespillet og er et fint utgangspunkt for dialog. I
På vej til voksen defineres de samme begrepene, samt det å
være sint og irritert. Målene her er å få den enkelte til å gjen-
kjenne egne følelser ut fra de situasjonene som blir beskrevet

Økte verbale ferdigheter kan føre til at
funksjonshemmede oppmuntres til å spørre, og at de
mottar mer informasjon fra bl.a. media.

og å se at andre kan reagere på den atferden. Det å forstå at andre kan ha et annet perspektiv enn en selv oppleves som vanskelig for mange mennesker med utviklingshemning. Empati er et viktig læringsmål, og noe mange trenger å øve lenge på.

Neste tema under «Følelser» er «hva er en kjæreste?» Samme materialet blir benyttet, og elevene drøfter hvordan man vet at noen er kjærester, hvem som kan være kjærester med hverandre, og hvordan man har lov til å være sammen som kjæreste. Det er viktig å lære ulikhetene mellom venn og kjæreste.

Tema 3 handler om Sex. Elevene skal drøfte begrepet etter å ha sett definisjonen på ESS, der det er laget animasjoner som viser hva kåt er, hva onani er og hva samleie er. Verbale ferdigheter er viktig for å kunne få med informasjon fra media og for å kunne forstå hva du skal si ja til og hva du skal si nei til. Materialet På vej til voksen blir mye brukt i tema 3.

Neste tema, «Holdninger» handler om det å sette grenser. ESS og letlestheftet tar for seg noen rollespill, men det finnes mer billedmateriell i På vej til voksen som er gode generatorer for samtaler. Spørsmål som blir stilt er: «Hvem kan ha sex sammen?» og «Hvem bestemmer om du har lov til å ha sex?»

Seksuelle overgrep er vanskelig å ta opp. Det finnes noe materiell i På vej til voksen, men vi har også benyttet heftene fra SUS (Socialt Udviklingscenter) i Danmark. Heftene viser tegneseriehistorier som definerer overgrep og som kan hjelpe elevene til å lære hva som er overgrep og å lære strategier for hva man skal gjøre ved overgrep. I tillegg lærer elevene noe om hva som står i loven og at politiet involveres i overgrepssaker.

Det siste temaet handler om «Prevensjon». Hva er å bli gravid, og hvordan blir ei jente gravid? Og hva kan man gjøre for at jenta ikke skal bli gravid? Hva er abort? Elevene ser filmen «Å leve uten barn» fordi denne gir svar på alle disse spørsmålene og kan bidra til gode drøftinger. Erfaringsmessig vil noen av elevene også ta opp temaet «å være utviklingshemmet» og slik få en tryggere identitet og mer kunnskaper om seg selv. Videre ser elevene på kondomer og på ulike preventiver som bilder av p-piller med videre. Sterili-

sering blir også forklart som en operasjon du kan be om som gjør at du ikke kan få barn. En av deltagerne i filmen valgte sterilisering da hun aldri ville klare å ta ansvaret for et barn, som hun sier.

Til slutt oppsummeres hele programmet med å spille «Samlivsspillet» eller «Jeg lurer på?» som inneholder spørsmål fra alle temaene som har blitt gjennomgått.

Resultater

Kursledernes holdninger Skoleansatte var stort sett positivt innstilt og motiverte for oppgaven. Lærerne ser behovet for denne typen undervisning og ønsker å tilføre kunnskap til elevgruppen. Det var individuelle forskjeller mellom lærernes evalueringer, noe som ble forklart i «trygghet» i forhold til å undervise i temaet seksualitet. Noen var i starten usikre på å undervise i dette, men var positive og tok det som en utfordring. Enkelte mente at det var nødvendig med tett oppfølging fra Habiliteringstjenesten og at skoleansatte skulle være bisittere til undervisningen. Dette ble grunnlagt med at elevene fikk mest utbytte av å lære om temaet fra nøytrale personer. Alle påpekte at det var viktig med god informasjon i forkant. Det kunne gjerne vært en hel dag med kurs for lærerne forut for oppstart av programmet.

SexKunn Kartleggingen ble gjennomført på skolene av representanter fra Habiliteringstjenesten. Elevene fikk ha med en representant som de kjente godt fra før. Det ble vektlagt at alle skulle føle seg trygge og at eleven fikk svare i eget tempo og bestemme selv om hun ville svare eller ikke. Dette er beskrevet i veilederen til SexKunn, som alle måtte sette seg inn i før kartleggingen ble gjennomført. Det er karakteristisk at en ungdom med utviklingshemning vil være forsiktig og sjenert i møte med voksne som spør om kroppen og seksualitet. Og det er å forvente at de mangler ord og begreper som gjør det mulig for dem å svare utfyllende på spørsmålene i SexKunn. Evalueringen viser at noen lærere hadde inntrykk av at deltagerne visste mer enn hva de ga uttrykk for. Og mange virket sjenerte. Kartleggingen rapporteres å ha fungert bra – både som en «bli-kjent arena», og som en mulighet for å presentere de temaene som kurset fokuserer på. Kartleggingen gav kunnskap om den enkeltes funk-



Tegning: Anna Fiske

sjonsnivå og kunnskap om den enkeltes forhold til temaene (sjenanse, flauhet etc.). Elevene var generelt spente, nysgjerrige og litt flau. Et par elever gav uttrykk for at de kunne «alt» om kropp og seksualitet. Men kartleggingen avslørte store variasjoner i kunnskapsnivået.

Programmet Kurslederne gir uttrykk for at programmet fungerte veldig godt, og at det var godt egnet. Billedmaterialet var konkret og dekket temaene på en god måte. Noen savnet imidlertid mer stoff på følelser og holdninger, andre savnet stoff på temaet overgrep. Flere ønsket å anvende historier/fortellinger i undervisningen angående disse temaene og etterspurte mer litteratur. Det var et klart behov for flere repetisjoner. For de svakeste var det for lite tid, men for de bedre

fungerende var 12 økter over 3 måneder tilstrekkelig. Økter på 70 minutter var passelig. Noen grupper var svakere enn forventet, og mye av programmet ble for avansert, særlig fra tema 3 (Sex) og utover. En av deltakerne synes alt var flaut, og valgte å ha på solbriller de første gangene. De kom av etter hvert, men vedkommende snudde seg ofte bort – særlig når det ble vist bilder og film. Tegninger var lettere å forholde seg til enn filmer. Mange lærere følte seg ufrie i det å skulle følge programmet slavisk, og ønsket tid og rom for å forske på ting som elevene tok opp underveis.

Elevenes oppsummering av kurset Elevene syntes det var et bra kurs, og de fleste ønsket mer undervisning om dette temaet.

Noen var i starten usikre på å undervise i dette, men var positive og tok det som en utfordring.

De hadde alle en opplevelse av at de hadde lært noe på kurset, selv om det var vanskelig for flere å sette konkret ord på hva. De synes ikke kurset var kjedelig, og noen ønsket seg mer kurs. Mange uttrykte at temaet hygiene var kjedelig, men syntes filmene om dusjing var spennende og ville gjerne se disse i reprise. En sa: «Det var trist å se film når noen ikke fikk kjæreste.» Mange husket best det som ble vist på film. Noen uttrykte at det viktigste og nye de hadde lært var grensesetting og å ta vare på seg selv. Det ble avdekket at noen jenter hadde en opplevelse av at hvis man hadde en kjæreste, så måtte en gjøre som kjæresten ønsket. De fikk en «aha-opplevelse» av muligheten til å si nei til egen kjæreste, hvis det var noe de ikke ville være med på. Ellers ble det svart at det var viktig å lære om sex; at en må være 16 år for å ligge sammen; at begge må ha lyst; at det er straffbart å ha sex med mindreårige.

Etter kurset var elevene atskillig tryggere, og mindre flau over temaene. Noen av dem var sjenerte ved oppstart, men det gikk over. Enkelte svarte bemerkelsesverdig utfyllende på spørsmålene fra SexKunn. Deltakerne har i all hovedsak fått økte verbale ferdigheter etter gjennomgått program, økte teoretiske ferdigheter og økt mestringsfølelse i forhold til egen kropp og seksualitet.

Diskusjon

Evalueringen viste at noen lærere mente at de ikke hadde nok kompetanse til å ha ansvaret for seksualundervisning. De var utrygge og ønsket at spesialisthelsetjenesten skulle stå for undervisningen. Habiliteringstjenestene skal drive kompetansehevede virksomhet og kan tilby skolene kurs og veiledning for å bidra til økt kompetanse slik at de selv kan gjennomføre undervisningen. Skolen kan lage samarbeidsmodeller med Habiliteringstjenesten hvor Habiliteringstjenesten foretar kartleggingen forut for undervisningen, definerer enkeltelevers læringsmål sammen med læreren og bidrar med evalueringen underveis og etter at programmet er gjennomført.

Holdninger om funksjonshemmede og seksualitet bør være en del av skolens agenda. Og det bør være en målsetting at skoleansatte får mer kompetanse innen temaet seksualitet. Seksualundervisning bør være en del av skolens

årsplaner og både IP og IOP bør inneholde punkter om seksualitet. Alle mennesker har rett til å få lære om kroppens funksjoner og om seksualitet. Dette gir grunnlag for et godt ungdoms- og voksenliv. Hovedparolen skal ikke være «unngå» og «forebygge», men «jeg har lov» (Løfgren-Mårtensson, 2003, 2005). Skoleansatte formidler at elevgruppen generelt er mer bevisste i forhold til det å sette egne grenser og respekt for andres grenser etter gjennomgått kurs. Elevene er også mer bevisste hvordan man opptrer mot andre generelt. Det fremkommer også at det er lettere med «venninneprat» på grunn av at de snakker om noe de har lært i fellesskap. Slik vet vi at andre ungdommer i stor grad skaffer seg informasjon om seksualitet. De snakker med venner.

Utvidet kunnskap om temaet kommer bedre frem i det daglige enn hva som kommer frem av kartleggingen med SexKunn, mener mange lærere. Den mest sannsynlige forklaringen kan være at noen av elevene var i kategorien moderat til alvorlig grad av utviklingshemning og at programmet ble for vanskelig for dem. En annen forklaring kan være at noen av elevene har hatt fravær fra kurstidene. I det store og hele rapporteres det om en generell oppfatning av at undervisningen har vært verdifull. Det som handler om kjæreste og hygiene er det som tydeligst har festet seg hos deltakerne – noe kurslederne tror har sammenheng med filmene på ESS og hygiene-heftene. Men gjennomsnittlig skåre på posttesten sammenfaller ikke med denne oppfatningen. Det er viktig å ikke bare støtte seg til resultatene av SexKunn ved evalueringer, men sammenfatte talldataene med observasjoner. Elevene viste stor begeistring og engasjement når filmene ble vist, men man så også stor grad av sjenanse hos enkelte. Det var nødvendig å tilpasse programmet til gruppenes funksjonsnivå, som nok for mange lå i midtre og nedre nivå av moderat utviklingshemmet. Kurspakken som den er i sin helhet passer best for gruppen lett utviklingshemmet. Mye innenfor disse temaene er avansert og abstrakt, og de fleste har heller ingen erfaring å knytte kunnskapen til. Som kursledere vil lærernes utfordring hele tiden være å konkretisere og tilpasse kunnskapsformidlingen til gruppens nivå (Eknes, 1993; Vildalen, 1995).

Det lærerne savnet var bedre materiell i forhold til temaene egne grenser og overgrepssproblematikk. Som nevnt

i innledningen er det en viktig målsetning at elever skal bli kompetente til å sette grenser og å unngå overgrep. Derfor er det viktig å utvikle slikt undervisningsmateriell. Lærerne meldte om at det var imponerende at elevene underveis i programmet ble merkbart reflekterende. Det kom tydelig fram etter kurset at de fleste elevene husket hovedtemaene i programmet og spesifiserte områder som de så som nytt og viktige spesielt rettet mot seg selv. Mange elever hadde lært mye. For kurslederne opplevdes dette som motiverende for å videreføre arbeidet med seksualopplæring. Gruppene som fungerte best var der hvor elevene var på et ganske likt funksjonsnivå. Ellers kunne gruppene være fra to til åtte elever. I denne undervisningen anbefaler Habiliteringstjenestene at det er to skoleansatte tilstede i timene. Årsaken til dette er å sikre de skoleansatte for ikke å bli feilsitert, og at det blir rettet mistanke mot dem om seksuelle overgrep. Dessuten kan det være at elever forteller om forhold av en slik karakter at det er behov for å være to vitner tilstede.

Totalt sett ble kurs og materiell vurdert som svært godt. Noen lærere påpekte at de lærte mye nytt selv, men at de fikk for lite tid til hvert tema og gjerne ville ha brukt mer tid. I tråd med kompetansemålene i Kunnskapsløftet hadde elevene tilegnet seg kunnskap om de fleste emnene som er nevnt der. For denne elevgruppen er det viktig at seksualundervisningen følges opp i videregående skole. Den enkeltes IOP ivaretar dette, og faget knyttes opp mot samfunnskunnskap og helse. Ungdommer med sammensatte lærevansker og ungdommer med utviklingshemning bør få opplæring og veiledning sett ut fra et livsløpsperspektiv. De ulike livsfaser byr på ulike erfaringer. Derfor kan temaer som var vanskelige å forstå på ungdomsskolen med ett gi mening etter en stund på videregående skole. Alle går gjennom modningsprosesser. Det er ikke behov for å utvikle egne undervisningsprogram for videregående trinn, da undervisningsmaterialet som er presentert her åpner opp for lette varianter og mer dyptgående varianter. Lærerne må, som sagt, tilpasse programmet til den enkeltes funksjonsnivå. Slik oppnås best læringseffekt.

Konklusjon

Ti års erfaring med tilrettelagte undervisningsprogram om

seksualitet og samliv for utviklingshemmede har resultert i at man i dag mener å vite en god del om hvilke pedagogiske tilnærminger og hvilke typer undervisningsmateriell som fungerer. Likevel har det så langt ikke her i landet blitt gjort noen omfattende vitenskapelige studier som dokumenterer effekt av slik undervisning. Denne evalueringen av undervisningsmateriell og opplæringsprogram er å betrakte som en pilot som vil forhåpentligvis vil føre til vitenskapelige effektstudier i fremtiden.

NOTE

¹Sosioseksuell atferd er viten om hvordan mennesker forholder seg til hverandre seksuelt, sett i lys av kulturelle normer og regler som er uttalte, men også normer og regler som læres som «sosiale koder».

REFERANSER

ARTIKLER

- BUTLER, F. B. & S. F. FONTENELLE** (1995). Cognitive-Behavioral Group Therapy: Application With Adolescents Who Are Cognitively Impaired and Sexually Act out. *The Journal for Specialists in Group Work*, 20, 121–127.
- CHIGIER, E.** (1992). Sexuality and Mental Retardation. *Seminars in Neurology*, 12, 129–134.
- EKNES, J.** (1993). Tjenesteyteres holdning til seksualitet. *Spesialpedagogikk*, 7, 13–16.
- Kvalem, I. L.** (2008). Fakta og myter om effekt av seksualundervisning i skolen. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 6, 743–747.
- MCCABE, M.** (2000). Impact of Sex Education Programs on Sexual Knowledge and Feelings of Men with a Mild Intellectual Disability. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35 (3), 269–283.
- MCCABE, M.** (1999). Sexual Knowledge, Experience and Feelings Among People with Disability. *Sexuality and Disability*, 17, No. 2, 157–170.
- MOSSIGE, S.** (2007). The Baltic sea regional study of adolescents' sexuality. *NOVA-rapport 18/07*. Oslo: Norsk Institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- ROBINSON, S.** (1984). Effects of a Sex Education Program on Intellectually Handicapped Adults. *Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities*, 1984, Vol. 10, No. 1, 21–26.
- VILDALEN, S. & J. EKNES** (1995). Det de aldri lærte! *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 32 (4), 311 – 317.
- ZACHARIASSEN, P.** (2003). Kartlegging av kunnskaper om seksualitet hos mennesker med psykisk utviklingshemning. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 40 (2), 102–108.

BØKER

- BARSTAD, B.** (2006). *Seksualitet og utviklingshemning*. Oslo: Universitetsforlaget.

BUTTENSCHØN, J. (2001). *Sexologi – en bog for professionelle og forældre om udviklingshæmmede menneskers seksualitet*. Ny udgave. Næstved (DK): EIBA-press.

LÖFGREN-MÅRTENSSON, L. (2003). «Får jeg lov?»: om seksualitet och kärlek i den nya generationen unga med utvecklingsstörning. Göteborgs Universitet. Institutionen för socialt arbete.

LÖFGREN-MÅRTENSON, L. (2005). *Kärlek.nu*: om Internet och unga med utvecklingsstörning. Lund: Studentlitteratur AB.

MØRCH, W. T., J. E. SKÅR, A. B. ANDERSSGAARD OG A. SYSE (1993). *Seksualitet og psykisk utviklingshemming. Opplæring, behandling og juridiske problemstillinger*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.

OFFENTLIGE UTREDNINGER OG LIGNENDE

FN (1993). FN's standardregel nr.9 Webadresse: www.fn.no/fn_avtaler/standardregler_for_funksjonshemmede [10.07.2008].

STORTINGSMELDING NR. 67 (1986–87). *Ansvar for tiltak og tjenester for psykisk utviklingshemmede*.

NOU 1991:20. RETTSIKKERHET FOR MENNESKER MED UTVIKLINGSHEMNING.

WAS (1999). *Declaration of Sexual Rights* [Online]. Webadresse: www.worldsexology.org/about_sexualrights.asp [10.07.20089].

UNDERVISNINGSMATERIELL

BARSTAD, B. (2005). *ESS – etikk, samliv og seksualitet. En opplæringspakke for mennesker med utviklingshemning*. DVD videogram + arbeidshefte. Trondheim: Exben DA.

FJELD, W., P. ZACHARIASSEN & A. FISKE: *SexKunn-testen – et tilpasset hjelpemiddel for kartlegging av kunnskap om seksualitet*. Habiliteringstjenesten for voksne, Hedmark.

FJELD, W. (2001). *Veileder til opplæringsprogram «Utviklingshemmede, samliv og seksualitet»*. Habiliteringstjenesten i Hedmark.

FJELD, W. (2000). «Samlivsspillet». Habiliteringstjenesten i Hedmark. www.habiliteringstjenestene.no

LØWERT, A. C. & K. LØT (2003). *På vej til voksen... - et undervisningsmateriale til seksualvejledning af unge*. Vejle (DK): Speciallæge Anette Løwert ApS. Exben DA.

RØNVIK, G. (2005). *Å leve uten barn – en film om sex, prevensjon og samliv*. DVD videogram. Bodø: Nordlandssykehuset.

SOCIALT UDVIKLINGSCENTER, SUS (2003). Tema om seksuelle overgrep mod mennesker med handicap: www.stopovergreb.dk.

LARSEN, V. M. & T. GRUDE (2008). «Jeg lurar på?» Et pedagogisk verktøy. TalkPed AS. Mob.: 90364045/90364105.

Forfattergruppen er tverrfaglig sammensatt og har bestått av:

Wenche Fjeld, Voksenhabiliteringstjenesten, Hedmark, pedagog/spesialist i sexologisk rådgivning NACS, wenche.fjeld@sykehuset-innlandet.no

Agnes Solberg, Barnehabiliteringstjenesten, Hedmark, helsesøster, agnes.solberg@sykehuset-innlandet.no

Arja Melteig, Seksjon for voksenhabilitering, Telemark, ergoterapeutspesialist, arja.melteig@sthf.no

Inger Moa, Habiliteringstjenesten i Nord-Trøndelag, vernepleier, inger.moa@hnt.no

Vigdis Nyberg, Avd. Voksenhabilitering, Akershus, vernepleier, viny@ahus.no

Rigmor Holm, Barnehabilitering, Telemark, kurskoordinator, rigmor.holm@sthf.no

Torild Breistein, Voksenhabilitering, Vest-Agder, spesialsykepleier, torild.breistein@rehabilitering.net

Asbjørg Berget, Voksenhabiliteringstjenesten, Oppland, spesialpedagog, asbjorg.berget@sykehuset-innlandet.no

Materiellet til skolene og gjennomføringen av evalueringen ble finansiert med støtte fra Handlingsplan for forebygging av uønsket svangerskap og abort – Statsbudsjettet kap. 719, post 71.

Tilpasset opplæring og inkludering av elever med autisme

Artikkelen bygger på artikkelforfatterens masteroppgave i spesialpedagogikk. Undersøkelsen som ligger til grunn for oppgaven retter søkelyset mot den praktiske opplæringssituasjonen for tre elever med autisme. Formålet med selve undersøkelsen var å utvikle kunnskap om hvordan skoler i en distriktskommune gjennomfører tilrettelagt opplæring og inkluderer elever med autisme.

AV TORUNN SØRESTAD



Torunn Sørstad er pedagogisk-psykologisk rådgiver ved PPT for Midt-Ryfylke

Inkludering og tilpasset opplæring er overordnede prinsipper for den norske skolens virksomhet. Skolepolitiske dokumenter representerer en forventning om at alle elever skal få miljøet lagt til rette slik at de lærer, og at dette skal skje slik at elevene erfarer å være inkludert i elevfellesskapet (St.meld. nr. 30 (2003–2004)).

Tilpasset opplæring har vært et sentralt begrep i statlige styringsdokumenter for grunnskolen i over 20 år (Mønsterplan for grunnskolen, 1982; St.meld. nr. 30 (2003–2004); Læreplanverket for kunnskapsløftet, 2006). Likevel er det få forskere som har analysert begrepet inngående (Haug, 2004). Det hevdes at begrepet tilpasset opplæring er politisk skapt, og at det følgelig har fått lite praktisk innhold for dem som skal bruke begrepet i praksis (Werner, 2008). Solli (2005) sier at skolenes og lærernes oppslutning om idealene knyttet til tilpasset opplæring og også til inkludering har økt, men at begrepene er uklare når det gjelder innhold. Fremdeles synes det å være stor avstand mellom idealene og realitetene når det gjelder gjennomføring av tilpasset opplæring og inkludering. Forskning viser at tilpasset opplæring i en inkluderende kontekst, det vil si i den skolen og i den klassen elevene normalt hører hjemme i, er en utfordring og at dagens skole ikke reelt er tilpasset og inkluderende (Dalen, 2006).

Når det gjelder elever med autismediagnose er tilpasset opplæring det viktigste tiltaket for å bedre deres livssituasjon (Jordan, 2001; Martinsen og Tellevik, 2004). Mangel

på tilpasning kan føre til at disse elevenes vansker forsterkes (Solli, 2005). Hvordan man skal gjennomføre tilpasset opplæring er likevel ikke alltid like opplagt.

Tilpasset opplæring kan ivaretas innenfor den ordinære undervisningen eller i form av spesialundervisning. Innholdet i begrepet inkludering handler om at alle skal ha like rettigheter til å utnytte sitt læringspotensial og delta med sine ulike forutsetninger i et fellesskap (Skogen og Holmberg, 2002). Da begrepene skal danne en helhet, må det bety at også tilpasset opplæring i form av spesialundervisning skal finne sted i en inkluderende kontekst (Skogen og Holmberg, 2002).

Skogen og Holmberg (2002) ser på tilpasset opplæring som en prosess med fire faser. Man må først definere målet som eleven skal veiledes mot, deretter må elevens «her og nå» situasjon kartlegges. Tredje fase innebærer å tilrettelegge for en optimal læringssituasjon slik at eleven når målet. Fjerde og siste fase er en evaluering av elevens utviklings- og læringsprosess. Denne artikkelen vil fokusere på den tredje av de fire fasene, det vil si tilrettelegging av opplæringssituasjonen.

Holck (2004) viser i sin undersøkelse hvordan kommunale aktører i liten grad tar opp og drøfter hvordan miljøet rundt barn og unge med nedsatt funksjonsevne skal legges til rette. Hun peker blant annet på at når fokus er tilrettelegging av miljøet, vil det også være nødvendig med en oversikt over hvilke tilretteleggingsbetingelser man rår over. Hun hevder at fagfolk i liten grad har en slik oversikt. Holck (2004) viser også i sin undersøkelse hvordan gjennomføringen av tilrette-

legging er avhengig av et sett av administrative rammebetingelser. Innholdet i disse rammebetingelsene vil være avgjørende for hvor effektiv tilretteleggingen kan gjennomføres.

Tilpasset opplæring for elever med autisme

Autisme er en omfattende og gjennomgripende utviklingsforstyrrelse som varer hele livet. Gjennomgripende utviklingsforstyrrelse vil si at funksjonshemningen berører alle sentrale utviklingsområder og alle livsområder (Martinsen og Tellevik, 2004). Det finnes flere diagnoser innenfor autismespekteret. Uten å gå i dybden på de enkelte er de generelle kjennetegnene kvalitativt avvik i sosialt samspill, avvikende kommunikasjonsmønster og at repertoaret av interesser og aktiviteter er begrenset, stereotypet og repetitivt. Avvikene viser seg i alle situasjoner (Sosial- og helsedirektoratet, 2006). Ut fra kjennetegn ved autisme er det rimelig å forvente at elever med denne diagnosen vil ha behov for spesialundervisning i henhold til opplæringsloven § 5-1 (Opplæringslova av 1998).

Det er store variasjoner innenfor autismespekteret med hensyn til funksjonsnivå, type og grad av tilleggsvansker, væremåte, temperament og interesser (Martinsen, 1992). Familiesituasjonen er like forskjellig som hos andre barn. Denne variasjonen medfører at mennesker med autisme vil ha varierende behov.

Når det gjelder tilpasset opplæring og elever med autisme, har særlig atferdsanalysen spilt en vesentlig rolle (Tetzchner, 2001). Atferdsanalysen er særlig knyttet til psykologen Burrhus F. Skinner (1904–1991) som utviklet en atferdsanalysemodell. Skinners analysemodell har ligget til grunn for mange opplæringsprogrammer for elever med autisme. I atferdsanalysen er man opptatt av atferdens forutgående og etterfølgende hendelser. Fokuset er på det miljøet atferden eller handlingen foregår i, og miljøets betydning for læring. Kognitiv-sosial læringsteori ble utviklet fordi Albert Bandura mente at Skinners atferdsanalysemodell var utilstrekkelig i å forklare hvordan mennesker lærer (Gelso og Fretz, 2001). Kognitiv-sosial læringsteori legger vekt på kognitive prosesser. Det vil si at man også er opptatt av hvordan personen oppfatter og tolker hendelser og stimuli fra miljøet. Mange har kritisert atferdsanalysen for å ta for lite hensyn til indi-

videts iboende egenskaper som følelser og behov (Mesibov mfl., 2006). En rekke programmer er utviklet for å ivareta både kravet til slike individuelle forutsetninger og individets oppfatninger, tolkninger og refleksjoner. Et av disse kalles for TEACCH¹. I tillegg til å legge vekt på individuelle forutsetninger legger TEACCH vekt på særtrekk ved diagnosen, den enkeltes ferdighetsnivå, personens interesser, personlighet og muligheter (Mesibov mfl., 2006). Folkene bak TEACCH mener at programmet bygger på humanistiske verdier og Banduras kognitiv-sosial læringsteori. De er opptatt av at omgivelsene skal forstå og sette pris på mennesker med autisme.

Miljømessige forutsetninger for å lære

Det som er felles for Skinners atferdsanalyse, Banduras kognitiv-sosial læringsteori og TEACCH programmet er at alle tre legger stor vekt på miljøets betydning. Imidlertid klargjør ikke disse hvilke forhold ved miljøet som kan systematisk tilrettelegges. Holck (2004) viser til Siverts når hun definerer de tilretteleggingsbetingelsene man rår over: aktivitet, sosialt miljø, fysisk miljø, materiell, motivasjonsbetingelser og hjelpebetingelser. Innholdet i tilretteleggingsbetingelsene vil være forskjellig alt etter elevens behov. Innholdet i tilretteleggingsbetingelsene kan også til dels være overlappende, for eksempel at materiell også kan være en viktig motivasjonsbetingelse.

Det fysiske miljøet omfatter innredning og utforming av klasserom, gruppe/enerom og uteareal. Ved planlegging av *det sosiale miljøet* bør man tenke over sammensetningen av gruppen som det enkelte barn skal være en del av. *Motivasjon* omfatter to forhold, a) det å ha positive forventninger til det som skal skje og b) opplevelsen av å lykkes. Det vil si å få positive tilbakemeldinger på egne handlinger. *Hjelpebetingelser* er den hjelpen eleven trenger for å lykkes. Hjelp kan være i form av verbale instruksjoner og forklaringer, håndledning, illustrasjoner og at lærer viser ved å være modell. *Materiell* kan være hjelpemidler og skolemateriell. *Aktivitet* er de handlingene og oppgavene eleven skal gjøre. Det kan omfatte både lek og skoleoppgaver, og kan være over kortere eller lengre tid (Holck, 2004).

Forskning viser at elever som har et spesielt behov for tilrettelegging lett blir ensomme og sosialt isolert i skolen.

Administrative rammebetingelser

Muligheten for å gjennomføre faglige oppgaver vil i følge Holck (2004; Holck og Opdal, 2008) være avhengig av innholdet i et sett av administrative rammebetingelser. Disse er organisering, rutiner, økonomi/ressursstyring og kompetanse. *Organisering* handler om hvordan skolen organiserer opplæringen som helhet, eller hvordan lærer organiserer elevenes opplæring, en til en, i gruppe eller i klassen. *Rutiner* handler om samarbeidsrutiner internt på skolen, med foreldre eller med eksterne fagmiljø. Det kan også være rutiner for å vurdere elevenes utvikling og læring, mål og læringsmiljø. *Ressurser* handler om økonomiske, personalmessige og materielle ressurser med mer. Hvilke ressurser som er tilgjengelige og hvordan disse kan utnyttes er avgjørende for tilretteleggingen. *Kompetanse* kan dreie seg om hvilken kompetanse lærere har til å planlegge og tilrettelegge opplæringen, kompetanse generelt på skolen og så videre. Det er viktig å finne ut om skolen må skaffe til veie, endre eller forbedre innholdet i enkelte av de administrative rammebetingelsene for at tilretteleggingen skal fungere etter intensjonen. Holck (2004; Holck og Opdal, 2008) mener at den faglige tilretteleggingen må planlegges som en administrativ oppgave helt fra starten av.

Inkludering

Dalen (2006) skiller mellom fysisk, sosial og pedagogisk inkludering. Jeg oppfatter det slik at hun mener at fysisk inkludering er fysisk plassering i et miljø som for eksempel en klasse. Pedagogisk inkludering vil si at når elevene får sitt pedagogiske tilbud, er det tilpasset elevens evner og forutsetninger. Den fysiske inkluderingen forutsetter at det pedagogiske tilbudet er differensiert. Sosial inkludering handler om sosialt samspill mellom elevene i klassen, i en aktivitet eller i det generelle skolemiljøet. Forskning viser imidlertid at elever som har et spesielt behov for tilrettelegging lett blir

ensomme og sosialt isolert i skolen (Dalen, 2006). Selv om elevene fysisk er til stede i klassen og deltar i fellesaktiviteter, er det sosiale samspillet mellom elevene begrenset. Mange lærere gir også uttrykk for at det er vanskelig å legge til rette for samspill mellom elever med funksjonsnedsettelse og andre elever i klassen, spesielt i høyere klassetrinn.

Jordan og Powell (2000) sier at dersom det skal være relevant å snakke om inkludering i det alminnelige må hele personalet på skolen gjøres kjent med autisme. Kjennskap til autisme er nødvendig for elevens fremskritt og for å unngå å mistolke elevens atferd og språk. Skal inkludering være en mulighet bør ikke eleven tilbringe det meste av tiden i enetimer. Det må avsettes tid til at eleven med autisme lærer å forholde seg til jevnaldrende, og til at jevnaldrende lærer seg hvordan de kan omgås eleven.

Jordan og Powell (2000) påpeker også at inkludering og positivt samvær mellom eleven med autisme og klassekamerater ikke skjer automatisk, det må tilrettelegges for at det skal skje. De nevner ulike nivåer for at inkludering skal kunne være en realitet. Man bør tenke på hvordan lokalitetene er tilpasset, hvilke sosiale ferdigheter som er nødvendige, hvilken funksjon inkluderingen har og at opplæringen er tilpasset etter elevens behov. I forhold til elever med autisme ser det ut til at omvendt inkludering er mer vellykket (Jordan og Powell, 2000). Omvendt inkludering skjer ved at normalt fungerende elever deltar sammen med eleven med autisme på dens arena, hvor de blant annet lærer å leke sammen med eleven. Denne formen for inkludering synes å øke autisters spontane lekeatferd.

Paula Kluth (2003) hevder at inkludering er en pedagogisk utfordring knyttet til den enkelte elevs mulighet til å bidra med sine ressurser i klasserommet. Kluth (2003) mener at lærernes holdninger, meninger og handlinger er vesentlige for å inkludere elever med autisme i klasseromsfellesskapet. Lærere må kunne kjenne igjen forskjellene blant elevene

både når det gjelder funksjonshemning, etniske forskjeller, utviklingshemning og andre forskjeller, og forstå hvordan disse forskjellene kan virke inn på elevenes liv og læring. Hun vektlegger at det er viktig å se og omtale en elev med autisme som et individ og ikke som en elev med en diagnose.

Kluth (2003) mener at elever med autisme ikke er en homogen gruppe. Læreren bør være nysgjerrig og interessert i elevens erfaringer og kunnskap, og være klar over styrken og anlegg eleven kan bidra med i klasserommet. Et inkluderende miljø bør legge vekt på hvordan alle elever kan dra nytte av hverandre, og bevare hver elevs verdighet ved å lage et komfortabelt og støttende miljø hvor elevene kan være seg selv. Det kan være nødvendig å se på om skolens miljø, dens læreplan, organisering, politikk og kultur tjener mål om inkludering. Skolens kunnskap om autisme i sin helhet vil også være avgjørende for hvor inkluderende miljøet blir (Kluth, 2003).

Undersøkelsens problemstilling, metode og analysebegrep

Problemstillingen for undersøkelsen var: *Hvordan tilrettelegger skoler i en distriktskommune opplæring av elever med autisme?* Av problemstillingen fulgte følgende forsknings-spørsmål: 1) Hvordan blir miljøet tilrettelagt for elevene? 2) Hvilket innhold er lagt i de administrative rammebetingelsene? 3) Hvordan inkluderes elevene i klassen?

Undersøkelsen som ligger til grunn for masteroppgaven er en casestudie i en kvalitativ forskningstradisjon. Lærere og dokumenter ble benyttet som datakilder. Som metode ble intervju og dokumentanalyse benyttet. Det ble gjennomført intervju med to lærere fra to ulike skoler som har ansvar for opplæringen av tre elever med autisme. Dokumenter i denne sammenhengen er elevenes individuelle opplæringsplaner.

Dataene ble analysert opp mot forhåndsdefinerte begrep hentet fra teori. I forhold til forskningsspørsmål 1) benyttet

jeg tilretteleggingsbetingelsen aktivitet, sosialt miljø, fysisk miljø, materiell, motivasjonsbetingelser og hjelpebetingelser. I forhold til forskningsspørsmål 2) benyttet jeg de administrative rammebetingelsene organisering, rutiner, ressurser og kompetanse. I forhold til forskningsspørsmål 3) skilte jeg mellom fysisk, pedagogisk og sosial inkludering.

Resultater og drøfting

Tilrettelegging av miljøet Jeg benyttet analysebegrep som jeg ikke kan forvente at lærerne kjenner til. Det at jeg selv hadde en systematisk hjelp meg til å se at lærerne synes å mangle slik systematikk. Jeg prøvde å stille meg åpen for om lærerne brukte en annen kategorisering av tilrettelegging av miljøet. Det som kom fram i intervjuene kan tyde på at lærerne i liten grad har kategorisert hvilke forhold man systematisk kan tilrettelegge (Sørestad, 2008). Funnene i undersøkelsen understøtter tidligere forskning som finner at det er uklart innhold i begrepet tilpasset opplæring (Solli, 2005), og at fagfolk i liten grad har oversikt over forhold ved miljøet som kan tilrettelegges (Holck, 2004).

Med tilretteleggingsbetingelsene til grunn viser det seg at det i all hovedsak er aktiviteter, motivasjonsbetingelser, hjelpebetingelser og materiell som planlegges og tilrettelegges. Lærerne i undersøkelsen sier lite om hvordan de planlegger og tilrettelegger det sosiale miljøet og det fysiske miljøet (Sørestad, 2008). Spesielt fortelles det lite om sosiale betingelser. Det kan stilles spørsmål om hvorfor det ikke er mer fokus på det sosiale miljøet, når elever med autisme nettopp har et spesielt behov for et tilrettelagt sosialt miljø og stimulering av sosial atferd.

Lærerne er opptatt av å tilrettelegge for elevene, men det framstår likevel at innholdet i tilretteleggingsbetingelsene er uklart. Dette kan være medvirkende til at lærerne og de individuelle opplæringsplanene sier lite om det sosiale miljøet.

Det må avsettes tid til at eleven med autisme lærer å forholde seg til jevnaldrende, og til at jevnaldrende lærer seg hvordan de kan omgås eleven.

For elever med autisme ser det ut til at omvendt inkludering er mer vellykket.

Uklar definisjon av begrepet gir begrenset oversikt over hva som kan planlegges. Dette kan få konsekvenser for elevene, spesielt når tilrettelegging er et av de viktigste tiltakene for disse elevene (Jordan, 2001; Martinsen og Tellevik, 2004). Manglende tilrettelegging av det sosiale miljøet kan forsterke elevenes vansker med å være i og å håndtere sosiale situasjoner (Solli, 2005). Hvordan det sosiale miljøet er tilrettelagt kan få betydning for hvordan elevene blir sosialt inkludert. Det er heller ikke utenkelig, ut fra autisters typiske vansker, at sosialt samspill mellom elever med og uten autisme kan bli vanskelig å realisere til eldre elevene blir.

Administrative rammebetingelser

Med de administrative rammebetingelsene til grunn synes lærerne å mene de har kompetanse om autisme, at det er gode rutiner for samarbeid med PPT, foreldre og andre lærere og at store ressurser blir stilt til disposisjon for at elevene skal få tilpasset opplæring (Sørestad, 2008). Begge lærerne organiserer opplæringen en til en, i gruppe og i klasse. Dersom lærerne hadde hatt innsikt om sammenhengen mellom administrative rammebetingelser og tilrettelegging, ville det kanskje vært lettere for dem å gjøre klarere valg om når det er hensiktsmessig å velge enetimer, gruppe og klasseundervisning. Det kan være vanskelig å planlegge tilrettelegging uten å vite hvilke administrative rammer man har som utgangspunkt for å planlegge dette (Holck, 2004; Holck og Opdal, 2008).

Inkludering

Dalen (2006) påpeker at elever som har et spesielt behov for tilrettelegging er utsatt for ensomhet og isolasjon. Elever med autisme vil ha et spesielt behov for tilrettelagt opplæring (Jordan, 2001; Martinsen og Tellevik, 2004) og kan dermed være utsatte for dette. Autisters typiske diagnostiske kjennetegn med avvik i sosialt samspill, avvikende kommu-

nikasjon og begrenset, stereotyp og repetitivt repertoar av interesser og aktiviteter (Sosial- og helsedirektoratet, 2006) kan i tillegg medføre utfordringer for skolene i inkluderingsprosessen av disse elevene. Det er grunn til å anta at disse kjennetegnene, som viser seg i alle situasjoner, kan påvirke samspillet mellom elever med og uten autisme.

Solli (2005) fant i sin undersøkelse om kunnskapsstatus i spesialundervisning at lærere blant annet ikke har et klart innhold i begrepet inkludering. Det kan se ut som at dette også er tilfelle for de to aktuelle lærerne som deltok i undersøkelsen (Sørestad, 2008). Lærerne nevner opplæring sammen med klassen og vennskap som god inkludering for elevene. De nevner også eksempler på å bruke elevenes ressurser i fellesskapet. Lærerne synes i liten grad å planlegge og tilrettelegge for sosial inkludering. De planlegger også, som tidligere nevnt, i liten grad det sosiale miljøet for elevene i klassesituasjoner. Hvordan de tilrettelegger for pedagogisk inkludering er vanskelig å vurdere så lenge jeg ikke har tatt med elevenes spesifikke opplæringsmål i undersøkelsen.

Spesialundervisning skal foregå i en inkluderende kontekst (Skogen og Holmberg, 2002). Det vil si at elever med autisme skal få opplæring i et inkluderende miljø. Selv om elevene deltar i fellesaktiviteter, betyr ikke dette nødvendigvis at det er et samspill mellom elevene (Dalen, 2006). Slik det framkommer i et av intervjuene og noen opplæringsplaner tolker jeg inkluderingen for hovedsakelig å være fysisk inkludering, fordi det fortelles lite om sosial inkludering (Sørestad, 2008). Læreren og opplæringsplanene forteller lite om hvordan elevens iboende ressurser blir framhevet i klassen. Det er viktig i følge Kluth (2003) at eleven samhandler med andre elever eller lærere i klasserommet. Slik læreren forteller det, kan det tyde på at læreren og eleven utgjør en kjerne både i opplæringen som foregår en til en og i klassen. Den kjernen som elev og lærer utgjør i opplæring som foregår en til en overføres til klassesituasjonen. Opp-



Figur 1: Eksempel på hvordan man kan planlegge og tilrettelegge for sosial, fysisk og pedagogisk inkludering (Sørestad, 2008, s. 73)

læringen foregår dermed fremdeles en til en, men i en annen kontekst. Det kommer lite fram at det planlegges og tilrettelegges for samspill mellom elevene eller mellom kontaktlærer og elev i klassen.

Med de generelle avvikene hos mennesker med autisme (Sosial- og helsedirektoratet, 2006) vil det i utgangspunktet være en utfordring å tilrettelegge for sosial inkludering i klassen. Men inkludering er spesielt viktig for disse elevene fordi de er spesielt utsatt for isolasjon og ensomhet (Dalen, 2006). Administrativt har begge skolene lagt til rette for at inkludering kan være mulig i form av tildelte ressurser, organisering av opplæringen, rutiner for samarbeid med andre lærere og foreldre og veiledning fra PPT og autismeteam. Generelt kan det se ut som at skolene likevel er lite målrettet om å inkludere elevene i normalmiljøet (Sørestad, 2008). Ut fra den informasjonen jeg får, kan det tyde på at skolene lykkes mer med fysisk inkludering enn sosial inkludering. Den faglige og sosiale forskjellen mellom eleven med autisme og resten av klassen kan bli større i de høyere klasse-

trinnene, og kan gjøre sosial inkludering til en større utfordring etter som elevene blir eldre. Av den grunn kan det være viktig å tidlig planlegge og tilrettelegge for et inkluderende miljø.

Lærernes mangel på begreper som kan hjelpe dem til å se miljøets betydning tror jeg også får konsekvenser for hvordan de lykkes med inkludering. Jeg tror at det kan være enklere å oppnå fysisk, pedagogisk og sosial inkludering, slik Dalen (2006) skiller begrepet, ved å tilrettelegge etter miljøbetingelsene slik de er kategorisert av Siverts (Holck, 2004). Sosial, fysisk og pedagogisk inkludering kan dermed planlegges og tilrettelegges etter tilretteleggingsbetingelsene aktivitet, materiell, hjelp, motivasjon, sosialt og fysisk miljø.

Figur 1 viser hvordan jeg foreslår å bruke Siverts oppbygging av tilrettelegging (Holck, 2004) til å planlegge og tilrettelegge for inkludering slik Dalen (2006) angir begrepet. Jeg tror at dersom skolene har innhold i alle tilretteleggingsbetingelsene vil sjansen for å lykkes med sosial, fysisk og pedagogisk inkludering av elever med autisme være større.

Avsluttende betraktninger

Skolene og lærerne i undersøkelsen synes å være opptatt av å gi elevene et godt tilrettelagt opplæringsmiljø og å inkludere elevene (Sørestad, 2008). Som nevnt synes lærerne å ha lite klarhet i begrepene tilrettelagt opplæring og inkludering. Dette understøtter tidligere forskning som finner at fagfolk i liten grad har oversikt over forhold ved miljøet som kan tilrettelegges (Holck, 2004), og at lærere har lite klarhet i begrepet inkludering (Solli, 2005). Det kan derfor være nødvendig med videre forskning som kan bidra med å gjøre disse begrepene klarere for de som skal gjennomføre tilrettelagt opplæring og inkludering i praksis.

NOTER

1 Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children (Mesibov et al. 2006).

REFERANSER

- DALEN, M.** (2006). «Så langt det er mulig og faglig forsvarlig...». *Inkludering av elever med spesielle behov i grunnskolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- GELSO, C. OG B. FRETZ** (2001). *Counseling Psychology*. USA: Wadsworth Group/Thomson Learning.
- HAUG, P.** (2004). «Om tilpassa opplæring. Analyse av tilstanden i grunnskolen». I: *Skolepsykologi*, 4, 3–21.
- HOLCK, G.** (2004). *Kommunens styring av komplekse oppgaver. Kommunal tverretattlig tjenesteyting overfor barn og unge med funksjonsnedsettelse*. Blindern: Universitetet i Oslo, Institutt for spesialpedagogikk [Doktoravhandling].
- HOLCK, G. OG L. R. OPDAL** (2008). «Som fibrene i et rep». I: *Spesialpedagogikk*, 1, 45–60.
- JORDAN, R. OG S. POWELL** (2000). *At bygge bro – at forstå og undervise barn med autisme*. København: Dansk psykologisk forlag.
- JORDAN, R.** (2001). *Autism with severe learning difficulties*. London: Souvenir Press.
- KLUTH, P.** (2003). *You're going to love this kid! Teaching students with autism in the inclusive classroom*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (2006). Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- MARTINSEN, H.** (1992). *Et liv med autisme. Tidlige tiltak og opplæring*. Norsk fjernundervisning.
- MARTINSEN, H. OG J. M. TELLEVIK** (2004). «Autisme – en spesialpedagogisk utfordring». I: *Spesialpedagogikk*. E. Befring og R. Tangen (red.). Oslo: J. W. Cappelens Forlag.
- MESIBOV, G. B., V. SHEA OG E. SCHOPLER** (2006). *The TEACCH approach to autism spectrum disorders*. New York: Springer.
- Mønsterplan for grunnskolen* (1982). Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet.
- OPPLÆRINGSLOVA AV 1998.**
- SKOGEN, K. OG J. BULI HOLMBERG** (2002). *Elevtilpasset opplæring. En innovasjonstilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- SOLLI, K-A.** (2005). *Kunnskapsstatus om spesialundervisningen i Norge*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- SOSIAL- OG HELSEDIREKTORATET VERSJON 1** (2006). *Elektronisk søkeverktøy ICD – 10*. www.kith.no/sokeverktoy/icd10/icd10.htm. [Lesedato: 16.01.2008]
- ST.MELD. NR. 30** (2003–2004). *Kultur for læring*.
- SØRESTAD, T.** (2008). *Opplæring av elever med autisme. Tilpasset opplæring og inkludering i to skoler i en distriktskommune, - en casestudie*. Blindern: Universitetet i Oslo, Institutt for spesialpedagogikk [Masteroppgave].
- TETZCHNER, S. VON** (2001). *Utviklingspsykologi. Barne- og ungdomsalderen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- WERNER, S.** (2008). *Tilpasset opplæring og læreres bilder av en mangfoldig skoleklasse – en undersøkende samtalesyklus med lærere fra tre skoler*. Blindern: Universitetet i Oslo [Doktoravhandling].

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.

Sosial inkludering eller isolasjon?

Hvordan klarer barn med samspillvansker seg i vanlige skoleklasser?

Nils Kaland, dr. polit., førsteamanuensis ved Høgskolen i Lillehammer

Sammendrag

Barn med samspillvansker, det vil i første rekke si barn med Asperger syndrom (AS) eller høytfungerende autisme (HFA), inkluderes i stadig større grad i vanlig skole, med en viss risiko for sosial isolasjon og avvísning fra de andre elevenes side. Det foreligger relativt få undersøkelser av inkludering av barn med denne type vansker. Denne artikkelen vil ta for seg en nyere, metodisk studie av inkludering av barn med AS/HFA (N = 17) i ordinære skoleklasser (Chamberlain mfl., 2007). Venns-kapsrelasjoner, sosiale nettverk, ensomhet og kvalitative aspekter ble undersøkt. Analysene viste at på de fleste variabler, unntatt ensomhet, kom elevene med AS/HFA dårligere ut enn en kontrollgruppe av typisk utviklede barn. Forskerne konkluderte med at disse barna trenger hjelp til et bedre samspill med jevnaldrende, og best er sjansene for å lykkes når foreldre og lærere er sterkt engasjert i arbeidet med dem.

Summery

Including children with social impairments, notably those with Asperger syndrome (AS) or high-functioning autism (HFA) in regular classrooms has become prevalent. However, some evidence suggests that such placement could increase the risk of social isolation and rejection. In this article the focus will be on a recent, well-designed study of inclusion of seven- to eleven-year-old children with AS/HFA (N = 17) in ordinary school classes (Chamberlain et al., 2007). Friendship qualities, social networks, loneliness, and qualitative aspects were assessed. Despite involvement in social networks children with autism performed less well than the controls on most assessed variables, but they did not report greater loneliness. The researchers concluded that these children need help to improve their social interaction with their peers and. In order to succeed in the inclusion process a significant degree of support of the children's parents and teachers is needed.

Nøkkelord

- Asperger syndrom
- høytfungerende autisme
- inkludering
- skolen

Innledning

Barn med samspillvansker, og mer spesifikt de med en tilstand innenfor *autismespekteret* (autisme, atypisk autisme, Asperger syndrom), inkluderes stadig oftere i grunnskolen. Det er vanligvis de høyt fungerende som inkluderes, oftest de med diagnosen Asperger syndrom (AS) eller høytfungerende autisme (HFA) (heretter: AS/HFA). Det foreligger så langt relativt få vitenskapelige undersøkelser av hvordan disse elevene greier seg i vanlige klasser blant typisk utviklede¹ barn. De undersøkelsene som foreligger, peker i litt forskjellig retning. Noen fremhever de fordelene inkludering² av barn med AS/HFA i vanlige skoleklasser innebærer, særlig sosialt (f.eks. Robertson, Chamberlain & Kasari, 2003), mens andre rapporterer at disse elevene løper en betydelig risiko for å bli sosialt isolert, blant annet ved at de typisk utviklede klassekameratene ignorerer og avvís dem (Gena og Kymissis, 2001; Ochs, Kremer-Sadlik, Solomon & Gainer Sirota, 2001).

En kognitiv svikt kan forklare de vanskene som barn med AS/HFA sliter med (Rutter & Bailey, 1993). Denne svikten består blant annet i at personer med AS/HFA har vansker med å mentalisere, dvs. vansker med å tolke andre menneskers tanker, følelser og intensjoner – med en tendens til å anta at andre mennesker har tilgang på de samme oppfatninger og opplevelser som de selv har (Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985; Happé, 1994; Kaland mfl., 2002, 2005; Wellman, Cross & Watson 2001). En relasjon mellom denne kognitive svikten og vanskene som personer innenfor autismespekteret har med å samspille sosialt, er påvist (Tager-Flusberg, 2003). Det er også vist at personer med AS/HFA løper en betydelig risiko for å utvikle komorbide, psykiske vansker som blant annet angst og depresjoner (Ghaziuddin,

2005; Ghaziuddin, Ghaziuddin & Greeden, 2002), og de psykiske problemene er relatert til svikten i evnen til å mentalisere (Meyer, Mundy, Vaughan & Durocker, 2006). Vansker med å etablere relasjoner til jevnaldrende er en følge av de sosiale samspillproblemene (APA, 2000; WHO, 1993).

Utvikling av vennskap med jevnaldrende er viktig for at inkludering skal lykkes (Chamberlain, Kasari & Rotheram-Fuller, 2007). Sammenlignet med de relativt trygge familie-relasjonene hjemme vil en utvikling av vennskap utenfor hjemmet representere en utfordrende, sosial arena. Å etablere og holde ved like vennskap forutsetter kognitive ferdigheter som blant annet evne til innlevelse i andres tanker og følelser – ferdigheter som barn med AS/HFA ofte besitter i begrenset grad (Attwood, 1998, 2006; Frith, 2004; Gutstein, 2003).

Typiske utviklede barn utvikler vennskspsrelasjoner i flere ulike faser i den kognitive utviklingen (Howes & Matheson, 1992). Barn opplever tidlig den styrken som ligger i å kunne kompromisse, samarbeide og hjelpe hverandre. Som ledd i identitetsutviklingen begynner barnet etter hvert å utforske forskjeller og likheter mellom seg selv og sine venner, og fra 3–5-årsalderen begynner det å forstå at andre kan ha tanker og følelser som er forskjellige fra ens egne (Wimmer & Perner, 1983; Perner & Wimmer, 1985; Wellman, 1993). Når barnet begynner å nærme seg tenårene, ønsker det seg venner som det deler interesser med. En venn beskrives som forståelsesfull, lojal og troverdig og forventes å fungere som en pålitelig alliert, ikke minst i mer kritiske situasjoner. For å holde på vennskapet må en kunne tilføre venner noe følelsesmessig, være til å stole på og kunne være til hjelp når det trengs. I tenårene blir fortrolighet om intimitet viktig, og man behandler hverandres styrke og svakheter med respekt. Barnet har nå forestillinger om hva som kvalifiserer for et nært vennskap, og at ikke alle vennskap har den samme verdi.

Dette er imidlertid ferdigheter som er spesielt utfordrende for barn med AS/HFA (Bauminger mfl., 2008; Gutstein, 2003; Kasari, Chamberlain & Bauminger, 2001). Ifølge Koning & Magill-Evans (2000) og Gutstein (2003) utvikler barn og ungdom med AS/HFA sjelden vanlige vennskspsforhold til typiske jevnaldrende.

Enkeltundersøkelser tyder likevel på at barn og ungdom med AS/HFA kan oppfylle visse intersubjektive kvaliteter i et vennskspsforhold, vel å merke når de får hjelp til å utvikle disse ferdighetene (Bauminger, Shulman & Agam, 2004). I en undersøkelse av barn med AS eller HFA, der en blandet to og to barn med henholdsvis AS/HFA og typisk utvikling, fant Bauminger mfl. (2008) at disse relasjonene var mer stabile, varige og mer målrettede med hensyn til sosial atferd enn dyader av barn med AS/HFA og en annen funksjonshemming.

For barn med AS/HFA kan vennskspsrelasjoner representere en uvurderlig mulighet når det gjelder å utvikle mellommenneskelige ferdigheter og en sterkere følelse av et *selv* i relasjon til andre. Disse barnas møte med den sosiale verden vil imidlertid representere store utfordringer, i verste fall med sosial avvisning, trakassering og mobbing (Attwood, 2006).

Når det gjelder læring, viser elever med AS/HFA som har deltatt i studier av inkludering, ujevne skoleprestasjoner – fra over middels til langt under det en kunne forvente på grunnlag av barnets evnenivå (Griswold, Barnhill, Myles, Hagiwara & Simpson, 2002). Informasjon til læreren om at han eller hun får et barn med eksempelvis AS eller HFA i klassen sin, er ofte av begrenset verdi, hvis en tenker seg at diagnosen som sådan skal kunne forklare elevens sterke og svake sider. Av større betydning for dem som skal undervise barnet, vil være en individuell analyse av dets ferdigheter og kognitive profil. Det bør derfor foretas en praksisrettet evalueringsprosess, der det primære blir å samle inn data om elevens individuelle behov og sterke sider (Klin, Sparrow, Marans, Carter & Volkmar, 2000).

Etter hvert som stadig flere barn med denne type kognitiv svikt inkluderes i vanlige klasser, er det av interesse å få mer eksakt kunnskap om hvordan de fungerer blant typisk utviklede klassekamerater, både psykososialt og faglig. Det sosiale miljøet som barnet inkluderes i, er viktig å kartlegge, men også de faglige muligheter og begrensninger som inkludering i vanlig klasse vil innebære. Mer spesifikt er det av stor betydning å kartlegge de relasjoner som barn med AS/HFA greier å etablere til jevnaldrende, hvordan jevnaldrende oppfatter dem og samhandler med dem, og hvordan sosial deltakelse og samspill påvirker barnets status i klasserommet.

En nyere studie av inkludering

Chamberlain og medarbeidere (2007) har nylig utført en studie av inkludering av en gruppe barn med diagnosen AS/HFA i vanlige skoleklasser. Nedenfor skal vi se nærmere på noen hovedtrekk i undersøkelsen, både med hensyn til metoden de brukte og det forskerne fant. Funnene vil bli drøftet og sammenlignet med det andre har funnet som har studert inkludering av barn med en autismespektertilstand i vanlig skole.

Metode

Deltakerne Deltakere i denne studien var 17 barn (14 gutter og 3 jenter) med AS eller HFA og kontrollgruppe av 398 typisk utviklende elever i vanlige klasser ved sju skoler i California. Av disse fikk 249 barn tillatelse av foreldrene sine til å delta i undersøkelsen (de resterende 149 elevene som ikke fikk delta, fylte ikke ut selvrapporteringskjema eller ga nettverksdata). Barna var mellom sju og elleve år gamle og gikk i 2. til 5. klasse. Intelligensmessig befant de i AS/HFA-gruppen seg innenfor normalområdet (gjennomsnittlige IQ-verdier var: verbal IQ = 107.3, Performance IQ = 105.2, full IQ = 107.3, med en variasjonsbredde på 89 til 129). For de typisk utviklede barna forelå ikke denne type data.

Da forskningsdataene ble innsamlet, hadde hver klasse vært i gang i minimum 4 måneder, som ble regnet som et tilstrekkelig tidsrom med hensyn til å etablere sosiale nettverk (Chamberlain mfl., 2007).

Elevenes lærere spilte en relativt underordnet rolle i deler av undersøkelsen. Elevene ble for en stor del instruert og observert av forskerne, uten at lærerne var til stede. Som en *kvalitativ* del av undersøkelsen, og etter at data fra undersøkelsen var blitt innsamlet, mottok lærerne og foreldrene noen av resultatene (sosial nettverkklynge). De utfylte så ut et spørreskjema, med informasjon om hvor godt funnene var i samsvar med deres forventninger, og om faktorer som kunne ha bidratt til det forskerne fant.

Hovedvekten i denne undersøkelsen ble lagt på elevvurderinger, inklusiv sosiogram, supplert med kvalitative vurderinger av foreldre/foresatte og lærere, samt forskernes egne observasjoner.

Vennskapsnominasjoner; kvaliteter og gjensidighet

Elevene som deltok i undersøkelsen, fylte ut et spørreskjema med spørsmål om sosialt nettverk og ett om ensomhet og vennskap. Deltakerne noterte navnene til de klassekameratene de ville være sammen med (også de som ikke hadde fått lov til å delta i undersøkelsen). Antall nominasjoner som hver deltaker gjorde og antall nominasjoner som en deltaker mottok, ble registrert. Dessuten skulle elevene notere «top3»-venner i klassen og krysse av ved navnet til en «beste venn». Dette ble gjort for å kartlegge gjensidighet og aksept fra de jevnaldrende, ikke-autistiske elevenes side.

To typer gjensidighet ble definert. Den første gjaldt antall nominasjoner som hver deltaker mottok, nominert som «top3»-venner og dessuten en *gjensidig* beste venn; sistnevnte gjaldt hvorvidt en deltaker som hadde nominert en elev som beste venn, også selv ble nominert av denne som beste venn.

Sosiale nettverk

I tillegg til å rapportere egne vennskapsrelasjoner, ga deltakerne informasjon om hvordan de oppfattet det sosiale miljø i klasserommet. De skulle også notere navnene på de elevene i klassen som de var sammen med. Ved å kombinere egne og andres synspunkter kunne en få informasjon om hvordan barn, og særlig de med AS/HFA, oppfattet sine sosiale relasjoner innenfor klasserommets sosiale miljø – og på den annen side hvordan de typisk utviklede barna oppfattet dem.

Det ble registrert antall ganger en elev ble nominert til en gruppe. Hver gang to elever ble nominert til den samme gruppen, ble elevene betraktet som å tilhøre samme gruppe eller nettverk. Betydningen av gruppetilhørighet for hver elev innenfor det sosiale nettverket i klasserommet ble notert – ved å summere det totale antall ganger en elev ble identifisert som tilhørende en gruppe.

Ensomhet og det å bli akseptert av jevnaldrende elever

Deltakerne fylte ut et spørreskjema for å registrere ensomhet (Asher Loneliness Scale; Asher, Hymel & Renshaw, 1984), som består av 24 utsagn der 16 spørsmål er relevante, blandet med 8 irrelevante, med en skåre fra 16 til 80. Dette skjemaet

inneholdt utsagn som f.eks. «Jeg føler at jeg blir holdt utenfor på skolen» eller «Jeg kommer godt overens med klassekameratene mine.»

Kvalitative data

Kvalitative data ble samlet inn fra barnas foreldre og foresatt. Disse ga forskerne informasjon om AS/HFA-barnas erfaringer med inkluderingen og om deres forhold til sine typisk utviklede jevnaldrende. Forskerne observerte også barna med AS/HFA uformelt og noterte ned relevante betraktninger. Samtaler med foreldre/foresatte ble tatt opp på bånd og transkribert.

Sammenfatning av resultatene

Vennsksrelasjoner; kvaliteter og gjensidighet Sammenlignet med kontrollgruppen utviklet elevene med AS/HFA færre og dårligere vennsksrelasjoner enn de typisk utviklede elevene i klassen. De gjorde også færre ting sammen enn de typisk utviklede elevene og var mindre sammen med sine bestevenner i klasserommet. Til tross for at elevene med AS/HFA var mindre involvert i vennsksrelasjoner enn de typiske utviklede elevene, syntes de ikke selv at det var betydelige kvalitative forskjeller i deres vennsksrelasjoner, bortsett fra at de rapporterte om mindre gjensidig deltakelse i felles aktiviteter.

Barna med AS/HFA nominerte betydelig flere jevnaldrende de ville være sammen med, enn det de selv mottok av preferanser; de mottok betydelig færre gjensidige «top-3»-nominasjoner enn de typiske utviklede elevene, og det samme gjaldt gjensidighet med hensyn til «bestevenn».

Sosiale nettverk

Elevene med AS/HFA hadde også dårligere sosiale nettverk, ble mindre akseptert av de typisk utviklede elevene og var i mindre grad gjenstand for oppmerksomhet, sammenlignet med elevene i kontrollgruppen. Mer enn 80 prosent av dem ble klassifisert som «perifere» eller som «sekundære», dvs. at de var ikke sentrale «inngruppe»-medlemmer (Sherif, 1951).

Noen få av elevene med AS/HFA var til en viss grad sosialt involvert og kunne glede seg over relativt stor grad av gjensidighet. Men spredningen med hensyn til samspill i AS/HFA-

gruppen var stor, fra et tilfelle der eleven fikk mye oppmerksomhet, til sosial isolasjon. De opplevde mindre gjensidighet som bestevenner, og denne forskjellen var statistisk signifikant ($P < .05$). Imidlertid oppfattet disse elevene seg selv som mer sosialt involvert enn det deres jevnaldrende medelever rapporterte.

Ensomhet og det å bli akseptert av jevnaldrende elever

Til tross for generelt dårligere aksept fra de andre elevenes side og i motsetning til tidligere funn (Bauminger & Kasari, 2000), oppga ikke elevene med AS/HFA at de var mer ensomme enn de typisk utviklede klassekameratene. Selv om de fleste av dem unngikk sosial isolasjon, var det noen av dem med AS/HFA som bare hadde et fåtalls relasjoner til andre – og et dårligere gjensidig vennskap. Ekskluderende holdninger fra de typisk utviklede elevene syntes ikke å ha større innvirkning på elevene med AS/HFA sin egen følelse av ensomhet.

Generelt hadde gutter tendens til å etablere vennskap med andre gutter, og jenter med jenter. Et interessant trekk ved undersøkelsen var imidlertid at de inkluderte elevene hadde signifikant flere tilknytninger til jevnaldrende *jenter* i klassen enn de ikke-autistiske elevene. Grunnen til dette var at de ble tøffere behandlet av guttene, mens jentene viste mer empati og forståelse.

Kvalitative funn

Observasjoner i klasserommet, intervju med foreldrene og lærernes spørreskjema ga ytterligere informasjon om hvordan barna med AS/HFA var involvert i vennskap og sosiale nettverk. Både foreldre og lærere var enige om at funnene i undersøkelsen stemte forbausende godt overens med deres oppfatning av barna med AS/HFA sin sosiale atferd.

Støtte fra foreldre og lærere viste seg å ha stor betydning. En jente med AS som sa at hun hadde massevis av venner på skolen, viste seg å leke for seg selv i friminuttene. Moren tok affære med henblikk på å hjelpe datteren til å bli bedre inkludert i klassen. Sammen med moren til en populær elev på skolen ble det tatt initiativ til å finne ut hvordan den godt likte datteren kunne samspille med jenta med AS. Moren til jenta med AS øvde på sosialt samspill med datteren hjemme, og skolens logoped øvde på sosiale skripts som «Hvordan

kan jeg bli med i en gruppe» og «Hvordan kan jeg hilse på en venn». Da de andre jentene i klassen ga hverandre en klem når de møttes på skolen om morgenen, lærte jenta dette, steg for steg. Klasselæreren var også involvert i den sosiale treningen, idet hun spurte eleven om hvem som ville leke med hverandre i dag, uten at jenta med AS ble spesielt nevnt; kollektivt ble elevene oppfordret til å inkludere hverandre. Etter at jenta hadde blitt regelmessig invitert til å delta i leken i en større sosial gruppe, organiserte moren et uformelt selskap der alle klassenes jenter ble invitert. Etter dette betraktet de andre jentene i klassen jenta med AS som en venninne.

Så langt, så bra. Etter denne bemerkelseverdige suksessen med å utvikle jentas sosiale kompetanse, var ikke moren hennes fri for bekymringer med tanke på datterens framtid. Hun var redd for at måten som jentene er venner på, ville forandre seg; de typisk utviklede jentene ville sannsynligvis småsnakke om filmer de hadde sett, om klær og moter, altså om helt andre ting enn det jenta med AS interesserte seg for. Da hun for tiden uttrykte bisarre ting, ville trolig de andre jentene i klassen flire av henne; de ville trolig ikke være mentalt modne til å takle slik atferd. Moren fryktet at hvis datteren fortsatte lenge nok slik, ville de andre jentene til slutt komme til å avvise henne?

Diskusjon

Denne undersøkelsen av inkludering av barn med samspillvansker i vanlige klasser viste at de gjennomsnittlig hadde et dårligere sosialt nettverk i klassen enn deres ikke-autistiske jevnaldrende. De ble mindre sosialt akseptert og etablerte færre gjensidige vennskap enn de typisk utviklede elevene, men uten at de følte seg sosialt isolerte. Det var også en interessant forskjell mellom hvordan de inkluderte elevene oppfattet seg selv, og hvordan de andre typiske utviklede elevene oppfattet dem. Generelt oppfattet førstnevnte seg selv som mer sosialt involvert enn det deres klassekamerater mente var tilfellet. Til tross for at de typisk utviklede elevene i mindre grad aksepterte de inkluderte elevene, sammenlignet med sine ikke-autistiske klassekamerater, betraktet de dem heller ikke som isolerte i klassen.

Vennskap er en byggesten i den sosiale struktur og er en sentral faktor med hensyn til å utvikle sosiale relasjoner. I

en rekke sammenhenger går det frem at barn med AS/HFA ofte har en annerledes forståelse av vennskap enn det typiske utviklede barn har. Attwood (1998) refererer til tilfeller der barn med AS beskriver en venn som en som bærer ting for en eller en som låner en penger. Dette er en «instrumentell» måte å betrakte vennskap på. Gutstein (2003) refererer til følgende beskrivelse av en venn, slik en intelligent tenåring med AS ser det:

Det er fint å ha noen til å hjelpe seg når en virkelig trenger dem. En venn kan ha de samme interesser som en selv. Er begge interessert i den samme filmen, ville det være koseligere å gå på kino. En venn kan samarbeide med deg når du skal lese til en prøve eller gjøre en hvilken som helst jobb. Det kan være lettere å arbeide sammen, for to er i mange tilfeller bedre enn én (s. 124).

En kvalitativ svikt i sosialt samspill, inklusive problemer med å samspille med jevnaldrende (Gillberg, 1991) og etablere vennskapsforhold, hører med til hovedkriteriene ved AS/HFA. Disse kriteriene refererer også til mangel på sosial og emosjonell gjensidighet og en betydelig svikt i evnen til å utvikle alderadekvate relasjoner til jevnaldrende.

Chamberlain og medarbeidere (2007) fant at generelt sett aksepterte de typisk utviklede elevene de med AS/HFA som klassekamerater, men mange av dem betraktet vennskap med dem som kvalitativt annerledes enn vennskap med andre, ikke-autistiske jevnaldrende. Spørsmålet forskerne stilte seg i den sammenhengen, var om jevnaldrende personer i samfunnet *utenfor* skolen ville respektere barna med AS/HFA i samme grad som det de tross alt ble akseptert innenfor skoleklassen. Aktive bestrebelser fra foreldre og lærere kunne gi gode resultater når det gjaldt å utvikle sosiale nettverk hos de høytfungerende elevene med AS/HFA. Vennskap hos barn med en kognitiv svikt som AS/HFA er imidlertid annerledes og mer «instrumenelt» enn hos typisk utviklede barn på samme ferdighetsnivå (Gutstein, 2003). Langt på vei kan en hevde at like barn leker best (Kaland, 2006).

En nyere undersøkelse av barn med AS/HFA viste imidlertid et noe mer optimistisk bilde; en sammenlignet dyadiske (to-og-to)-relasjoner, der en blandet barn med AS/HFA med typisk utviklede barn – og sammenlignet med dya-

diske relasjoner av barn som hadde AS/HFA med barn med en annen funksjonshemming (Bauminger mfl. 2008). Forskerne fant blant annet at relasjonene var mer stabile, varige og vennlige, mer målrettede med hensyn til sosial atferd i førstnevnte (blandede) gruppen enn i den ikke-blandede.

Hvordan forklarte forskerne det interessante trekket i Chamberlains og medarbeideres (2007) undersøkelse, nemlig at barna med AS/HFA hadde signifikant flere tilknytninger til jenter i klassen enn det de ikke-autistiske guttene hadde ($P < .05$)? Undersøkelser viser at jenter er mer empatiske enn gutter (f.eks. Caplan, Crawford, Hyde & Richardson, 1997; Golombok & Fivush, 1994, i Baron-Cohen & Wheelwright, 2003). I undersøkelsen viste jentene mer tilbøyelighet enn guttene til å innta en omsorgsrolle blant klassekameratene. Guttene derimot hadde tendens til å etablere grupper med elever av samme kjønn – og det samme var tilfellet for jentene. Foreldre til elevene med AS/HFA antydte at sønnene deres fant mer støtte blant jentene: Forholdet til jevnaldrende gutter var konkurransepreget, og det forekom tilfeller der guttene i klassen forholdt seg på en nedlatende måte overfor de med AS/HFA. I gymnastikktimene hadde det alltid vært en typisk utviklet klassekamerat som ertet sønnen deres og gjorde det vanskelig for ham på skolen. Derimot ble jentene i klassen beskrevet som hjelpsomme og sosialt modne. Noen foreldre planla til og med lekeaktiviteter med jenter for sønnen sin. Noen av guttene søkte hverandres selskap ut fra felles, kjønnsrelaterte interesser som video- og kortspill.

I noen klasser var eleven med AS/HFA sosialt knyttet til et populært barn, i andre var hun eller han blitt del av en liten gruppe, men var ikke inkludert i mer betydningsfulle gruppesammenhenger. I én klasse hadde en inkludert jente fått en del positiv sosial oppmerksomhet fra en annen elev, men selv i dette tilfellet var lærer og foreldre bekymret for barnets fremtid sosialt, særlig med tanke på at dets nåværende strategier for sosial inkludering i fremtiden trolig kunne vise seg å være mindre effektive utenfor skolen.

Mindre krav til gjensidighet i samspill?

Flere foreldre rapporterte at barna med AS/HFA hadde liten bevissthet om hvordan de kunne involvere seg sosialt. De hadde som nevnt tendens til å gjøre flere sosiale valg enn

det de mottok, mens de typisk utviklede barna nominerte omtrent like mange nominasjoner som de mottok. Barna med AS/HFA valgte også flere venner enn det som var realistisk, som igjen kan sies å reflektere deres oppfatning av vennskap.

Charberlain og medarbeidere (2007) antyder imidlertid at den emosjonelle nytten av relasjonene kan være annerledes hos barn med AS/HFA, og samtidig være av verdi for dem. Som nevnt rapporterte elevene med AS liten grad av ensomhet. Spørsmålet er om lav ensomhetsskåre er et resultat av bevisst feilrapportering i selvrapporterings-skjemaet, eller om det er svikten i «mind-reading» (Baron-Cohen, 1995; Kaland et al., 2002; Tager-Flusberg, 2003) som her kommer til uttrykk? Barn med AS/HFA ville neppe gjøre bevisste forsøke å bedra (Sodian & Frith, 1992), i hvert fall ikke barn ned til mellom sju og elleve år. Det kan også tenkes at disse barna syntes det er i orden å motta emosjonell støtte fra et begrenset antall personer, og at de er tilfredse med få gjensidige vennskap. Dessuten kan det tenkes at deres sosial-kognitive svikt gjør at de ikke oppfatter den relative svakheten i sine sosiale relasjoner, som kan resultere i en slags «lykkelig uvitenhet». Kanskje er de ikke så veldig bevisste på at de ignoreres og sjeldnere blir valgt som venner? Men de oppfatter det om de plages av medelever og reagerer negativt på det (Dubin, 2007; Ochs et al., 2001). Imidlertid kan fenomenet «masquerading» ikke utelukkes. Dette innebærer at personer med AS/HFA «skryter på seg» venner de ikke har (Carrington & Graham, 2001; Carrington, Templeton & Papinczak, 2003). Fremtidig forskning bør undersøke hvordan følelser av ensomhet oppleves av barn med AS/HFA, hvordan de påvirkes av samspillet mellom et ønske om og en oppfatning av gjensidig vennskap.

Representativt utvalg?

Når det gjelder sosiale og kulturelle faktorer som kunne spille inn, skal det nevnes at barna i Chamberlain og medarbeideres (2007) undersøkelse ble rekruttert fra et urbant, øvre middelklassemiljø. En del av barna kom fra velstående familier. Deltakere med en større spredning i sosio-økonomisk bakgrunn og en bredere etnisitet ville kanskje ha gitt et mer balansert bilde av hvordan inkludering fungerer i praksis. Det skal også

tilføyes at de barna som fikk delta, var blitt anbefalt av foreldre, lærere og skolemyndighetene. Dette øker muligheten for at det foreligger en betydelig motivasjon for å lykkes. Det viste seg også at noen foreldre ikke ville la barna sine delta, fordi de følte det ble for smertefullt å avdekke deres mangel på venner. Dette frafallet kan ha eliminert noen barn som var mer isolerte enn de som deltok i undersøkelsen, og det kan ha påvirket resultatene i positiv retning.

Som nevnt er vennskap mellom barn med AS/HFA og typisk utviklede barn problematisk (Attwood, 1998, 2006; Gerstein, 2003). Når en tar i betraktning de begrensede interesseområder som barn med AS/HFA har, er det ikke overraskende at de rapporterer mindre samhandling og vennskap med jevnaldrende. En vet heller ikke i hvilken grad barn med AS/HFA er emosjonelt tilfredse med sine vennskap. Evne til å «gjøre ting sammen» er et sentralt mål med hensyn til å bedre den sosiale utvikling hos barn med AS/HFA i en inkluderende setting. Vennskap går også mer i dybden når det krysser grensen mellom hjem og samfunn, og disse barna og ungdommene vil trenge hjelp til å komme over denne grensen.

I Chamberlain og medarbeideres (2007) undersøkelse lyktes inkluderingen best i de tilfeller der hjemmet var involvert; det var ved aktiv medvirkning fra foreldre og foresatte – og engasjerte lærere – at inkluderingen lyktes best. Dette var særlig tilfellet når det gjaldt å hjelpe barnet til å gjøre ting sammen med sine typisk utviklede jevnaldrende. En interessant vurdering som forskerne i denne undersøkelsen gir uttrykk for, var at dersom et barn med AS/HFA er tilfreds med de sosiale muligheter og erfaringer som foreligger i et vanlig klasserom, er full emosjonell gjensidighet i tradisjonell forstand kanskje ikke nødvendig å etterstrebe. På samme måte som inkludering utfordrer lærere og typisk utviklede barn til å strekke sin forståelse av hva som er mulig læremessig og sosialt, utfordres en til å ha et noe bredere forståelse av vennskap – for å balansere forskjeller, så vel som å verdsette ulikheter.

Hva har en funnet i andre studier av inkludering?

Robertson, Chamberlain og Kasari (2003) fant at høytfungerende elever med autisme, som var blitt inkludert i vanlig skole, etablerte relativt gode relasjoner til lærere og assistenter. I de tilfeller der lærerne oppfattet forholdene til disse

elevene som positive, ble atferdsproblemene redusert, og elevene ble bedre inkludert i klassen. Svakheten ved denne undersøkelsen var imidlertid at den hadde et fåtall deltakere, høy lærerdekning og strakte seg over en relativt kort tidsperiode. Dette kan delvis forklare de positive resultatene.

Ifølge Gena og Kymissis (2001) har full inkludering av høytfungerende elever med autisme i vanlige klasserom bare hatt begrenset suksess, med mindre det har foreligget systematisk faglig støtte. Gena (2006) fant imidlertid at sosiale forsterkninger, kombinert med tilskyndelser (prompts), var effektivt overfor en lite gruppe førskolebarn med AS/HFA når det gjaldt å øke sosiale initiativ og adekvate responser vis-à-vis jevnaldrende barn. Felles for det som kommer ut av undersøkelser av inkludering er erkjennelsen av at opplegg for sosial utvikling må inneholde oppfølging og støtte på flere arenaer for å vedlikeholde de ønskede atferdsendringer (Bauminger, 2002; Krasny, Williams, Provencal & Ozonoff, 2003).

Orsmond, Krauss og Seltzer (2004), som undersøkte hele 235 ungdommer og voksne med AS/HFA, fant at forekomsten av vennskap, relasjoner til jevnaldrende og deltakelse i sosial samhandling og fritidsaktiviteter var lav. Ochs, Kremer-Sadlik, Solomon & Sirota (2001), som undersøkte inkludering av 16 barn med AS/HFA, brukte etnografiske observasjoner og videoopptak av aktiviteter i klasserom og på lekeplassen. De fant at inkluderingspraksis primært hviler på de typisk utviklede skolekameratene, mindre på lærerne, idet sistnevnte primært har fokus på faglige og disiplinære forhold i klassen. Klassekameratenes medvirkning bidro til å integrere eller distanserte barna med AS/HFA. Det viste seg også at de barna som hadde en diagnose, fikk mer helhetlig støtte, både i klasserommet og på lekeplassen. Undersøkelsen viste også at barn med AS/HFA var klar over at de ble mobbet og led under andres spottende bemerkninger, dette til tross for deres karakteristiske vansker med å tolke andres tanker, følelser og intensjoner.

Har skolen tilstrekkelig kompetanse til å ta imot elever med alvorlige samspillvansker? Et sentralt spørsmål er hvorvidt skolen er tilpasset elever som har en annerledes kognitiv profil og en annen måte å være og lære på. Det er en utfordring å undervise elever med AS/HFA, på samme måte som

elever med AS/HFA finner det vanskelig å lære i det ordinære skolesystemet; disse elevene forstår ikke alltid læreren sin intuitivt, samtidig som læreren neppe fullt ut skjønner hvordan elever med AS/HFA tenker og føler. Med tanke på hvor mange barn som etter hvert inkluderes i norsk skole, trenger vi stringente undersøkelser, blant annet med tanke på om inkludering i vanlige klasser er det selvsagt beste valget for disse barna? Et annet viktig spørsmål er også om inkludering, som et prinsipielt riktig valg, likevel fungerer for barn med AS/HFA? Og tilrettelegger skolen opplæringen for disse elevene på en slik måte at de får optimalt ut av sin skoletid? Rita Jordan (2008) har noen interessante refleksjoner rundt dette temaet, idet hun skriver:

«Imagine an educational system that recognized that to treat people equally we have to treat them differently, not the same ... Imagine if we allowed people to develop their talents rather than concentrating on their difficulties» (s.13).

I vurderingen av hvorvidt inkludering av barn med AS/HFA i vanlige skoleklasser skal lykkes, kan det være grunn til å minne om hvor betydelig den sosiale, kommunikative og adaptive³ svikten ved AS/HFA er. Saulnier og Klin (2007) hevder at personer med høytfungerende autisme ikke greier å omsette sine kognitive potensialer i dagligdagse situasjoner og tilpasse seg på en funksjonell måte; graden av vansker i dagliglivet er betydelig, selv om det foreligger gode intellektuelle evner. Det vil med andre ord si at det er en betydelig diskrepans mellom kognitive ferdigheter og adaptiv fungering hos personer med en tilstand innenfor autismespekteret. Det forteller oss også hvilken betydelig oppgave det er, både pedagogisk og ressursmessig, å inkludere elever med AS/HFA i vanlige klasser på måter som vil gagne disse barna.

NOTER

¹ Begrepet «typisk utviklede» barn brukes stadig mer i faglitteraturen som et alternativ til «normale» barn, dvs. barn som ikke har noen kjent funksjonshemming.

² Inkludering, å inkludere, betyr å undervise barn med en funksjonshemming i vanlige klasser sammen med jevnaldrende, typisk utviklede elever. Lærereplaner og aktiviteter er tilpasset slik at barna med en funksjonshemming kan delta i undervisningen så uavhengig som mulig.

³ Adaptive ferdigheter er de begrepsmessige, praktiske og sosiale ferdigheter som gjør det mulig å fungere i hverdagslivet og takle krav fra omgivelsene.

REFERANSER

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION** (2000). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed., text rev. Washington, DC: Author.
- ASHER, S. R., S. HYMEL & P. D. RENSHAW** (1984). Loneliness in children. *Child Development*, 55, 1456–1464.
- ATTWOOD, T.** (1998). *Asperger's syndrome. A guide for parents and professionals*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- ATTWOOD, T.** (2006). *The complete guide to Asperger's syndrom*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- BARON-COHEN, S., A. M. LESLIE & U. FRITH** (1985). Does the autistic child have a 'theory of mind'? *Cognition* 21, 37–46.
- BARON-COHEN, S. & S. WHEELRIGHT** (2003). The friendship questionnaire: An investigation of adults with Asperger syndrome or high-functioning autism and normal sex differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 509–517.
- BAUMINGER, N.** (2002). The facilitation of social-emotional understanding and social interaction in high-functioning children with autism: Intervention outcomes. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32, 283–298.
- BAUMINGER, N. & C. KASARI** (2000). Loneliness and friendship in high-functioning children with autism. *Child Development*, 71, 447–456.
- BAUMINGER, N., C. SHULMAN & G. AGAM** (2004). The link between perceptions of self and of social relationships in high-functioning children with autism. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 16, 193–214.
- BAUMINGER, N., M. SOLOMON, A. AVIEZER, K. HEUNG, J. BROWN & S. ROGERS** (2008). Friendship in high-functioning children with autism spectrum disorders; Mixed and non-mixed dyads. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 1211–1229.
- BUKOWSKI, W. M., B. HOZA & N. BOVIN** (1994). Measuring friendship quality during pre- and early adolescence: The development and psychometric properties of the Friendship Quality Scale. *Journal of Social and Personal Relationships* 11, 471–484.
- CARRINGTON, S. & L. GRAHAM** (2001). Perception of school by two teenage boys with Asperger syndrome and their mothers: A qualitative study. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 5, 37–48.
- CARRINGTON, S., E. TEMPLETON & T. PAPINCZAK** (2003). Adolescents with Asperger syndrome and perceptions of friendship. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, 18, 211–218.
- CHAMBERLAIN, B., C. KASARI & E. ROTHERAM-FULLER** (2007). Involvement or isolation? The social network of children with autism in regular classrooms. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 230–242.
- DUBIN, N.** (2007). *Asperger syndrome and bullying. Strategies and solutions*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- FRITH, U.** (2004). Emanuel Miller lecture: Confusions and controversies about Asperger syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 672–686.
- GENA, A.** (2006). The effect of prompting and social reinforcement on establishing social interaction with peers during the inclusion of four children with autism in preschool. *International Journal of Psychology*, 41, 541–554.
- GENA, A. & E. KYMISSIS** (2001). Assessing and setting goals for the attention and communicative behavior of three preschoolers with autism in inclusive kindergarden settings. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 13, 11–26.

- GHAZIUDIN, M. (2005). *Mental health aspects of autism and Asperger syndrome*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- GHAZIUDIN, M., N. GHAZIUDIN & J. GREDEN (2002). Depression in persons with autism: implications for research and clinical care. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32, 299–306.
- GILLBERG, C. (1991). Clinical and neurobiological aspects of Asperger syndrome in six family studies. I: U. Frith (red.), *Autism and Asperger Syndrome* (ss. 122–146). Cambridge: Cambridge University Press.
- GRISWOLD, D. E., G. P. BARNHILL, B. S. MYLES, T. HAGIWARA & R. L. SIMPSON (2002). Asperger syndrome and academic achievement. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, 17, 94–102.
- GUTSTEIN, S. E. (2003). Can my baby learn to dance? Exploring the friendships of Asperger teens. I: L. H. Willey (red.), *Asperger syndrome in Adolescence. Living with the Ups and Downs and Things in Between* (ss. 98–128). London: Jessica Kingsley Publishers.
- HAPPÉ, F. (1994). An advanced test of theory of mind: Understanding of story characters' thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped and normal children and adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 24, 129–154.
- HOWES, C. & C. MATEHSON (1992). Sequences in the development of competent play with peers, social and social pretend play. *Development and Psychopathology* 28, 961–974.
- JORDAN, R. (2008). Autistic spectrum disorders: A challenge and a model for inclusion in education. *British Journal of Special Education*, 35, 11–15.
- KALAND, N. (2006). Ungdom og vennskap: Hvorfor har ungdom som er kognitivt «annerledes», vansker med å etablere og opprettholde vennskapsrelasjoner til vanlig ungdom? *Norsk Pedagogikk Tidsskrift*, 90, 230–242.
- KALAND, N., A. MØLLER-NIELSEN, K. CALLESEN, E. L. MORTENSEN, D. GOTTLIEB & L. SMITH (2002). A new 'advanced' test of theory of mind: Evidence from children and adolescents with Asperger syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 517–528.
- KALAND, N., A. MØLLER-NIELSEN, L. SMITH, E. L. MORTENSEN, K. CALLESEN & D. GOTTLIEB, D. (2005). The Strange Stories Test: A replication study of children and adolescents with Asperger syndrome. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 14, 73–82.
- KASARI, C., B. CHAMBERLAIN & N. BAUMINGER (2001). Social emotions and social relationships in autism: Can children with autism compensate? I: J. Burak, T. Charman, N. Yirmiya & P. Zelazo, (red.), *The Development of autism. Perspectives from theory and research* (309–323). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- KLIN, A., S. S. SPARROW, W. D. MARANS, A. CARTER & F. R. VOLKMAR (2000). Assessment issues in children and adolescents with Asperger syndrome. I: A. Klin, F. R. Volkmar & S. S. Sparrow (red.), *Asperger syndrome* (ss. 309–339). New York: Guilford Press.
- KONING, C. & J. MAGILL-EVANS (2001). Social and language skills in adolescent boys with Asperger syndrome. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 5, 23–36.
- KRASNY, L., B. J. WILLIAMS, S. PROVENÇAL & S. OZONOFF (2003). Social skills interventions for the autism spectrum: essential ingredients and a model curriculum. *Child and Adolescent Psychiatric Clinic of North America*, 12, 107–119.
- MEYER, J. A., P. MUNDY, A. VAUGHAN VAN HECKE & J. S. DUROCKER (2006). Social attribution processes and comorbid psychiatric symptoms in children with Asperger syndrome. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 10, 383–402.
- OCHS, E., T. KREMER-SADLIK, O. SOLOMON & K. G. SIROTA (2001). Inclusion as a social practice: Views of children with autism. *Social Development*, 10, 399–419.
- ORSMOND, G. I., M. W. KRAUSS & M. M. SELTZER (2004). Peer relationship and social and recreational activities among adolescents and adults with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34, 245–256.
- PERNER, J. & H. WIMMER (1985). John thinks that Mary thinks that: Attribution of second order beliefs by 5-year-old to 10-year-old children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 39, 437–471.
- ROBERTSON, K., B. CHAMBERLAIN & C. KASARI (2003). General education teachers' relationships with included students with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 123–130.
- RUITER, M. & A. BAILEY (1993). Thinking and relationships: Mind and brain (some reflections on theory of mind and autism). I: S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg & D. J. Cohen (red.), *Understanding other minds - perspectives from Autism* (ss. 481–504). Oxford: Oxford University Press.
- SAULNIER, C. A. & A. KLIN (2007). Brief report: Social and communication abilities and disabilities in higher functioning individuals with autism and Asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 788–793.
- SHERIF, M. (1951). A preliminary study of inter-group relations. I: J. H. Rohrer, & M. Sherif (red.), *Social psychology at the crossroads* (ss. 388–424). New York: Harper.
- SODIAN, B. & U. FRITH (1992). Deception and sabotage in autism, retarded and normal children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 33, 591–605.
- TAGER-FLUSBERG, H. (2003). Exploring the relationship between theory of mind and social-communicative functioning in children with autism. I: B. Repacholi & V. Slaughter (red.), *Individual differences in theory of mind* (ss. 197–212). New York: Psychological Press.
- WELLMAN, H. M. (1993). Early understanding of mind: the normal case. I: S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg & D. J. Cohen (red.), *Understanding other Minds - Perspectives from Autism* (10–55). Oxford: Oxford University Press.
- WELLMAN, H., D. CROSS & J. WATSON (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief. *Child Development*, 72, 655–684.
- WHITAKER, P. (2004). Fostering communication and shared play between mainstream peers and children with autism: approaches, outcomes and experiences. *British Journal of Special Education*, 31, 215–222.
- WIMMER, H. & J. PERNER (1983). Beliefs about beliefs: Representation and the constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition* 13, 103–128.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION (1993). The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders. Clinical descriptions and guidelines. Geneva: Athor.



Jobber du med personer som har lese- og skrivevansker?



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

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

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

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



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



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



Tlf: 73 60 59 22

www.lingit.no

Eventyr og lesevansker

AV ANTON B. STEINSHOLDT

«Jeg mangler ikke noe annet enn mat og drikke,» sa mannen. Replikken er hentet fra eventyret «Dumme menn og troll til kjerringer» og finnes i Asbjørnsen og Moes samling av norske folkeeventyr. Replikken har på en måte grepet tak i meg, men på kjerringa hans gjorde den tydeligvis ikke noe inntrykk.

På to korte boksider rulles et fantasifullt og utrolig drama opp. Historien handler om to damer som får en ide om å lage en konkurranse mellom to intetanende menn. Og det en kappestrid som slett ikke er av det edle slaget. Det de to intetanende mennene skal kappes i, er dumhet. Jo dummere, jo bedre! Og damene lykkes over all måte – nesten helt fram til det groteske!

I stedet for mat og drikke legger den ene seg i kista og spiller død. Ikke nok med det, der blir han liggende fram til gravferdsdagen. At mannen må ha hatt behov for andre ting enn luft i en så lang periode, forbigår eventyrforfatteren i øredøvende taushet.

Men går det egentlig bedre med konkurrenten? Der han lik keiseren i keiseren uten klær lures til å tro at han får stasklær som er så umåtelig fine at han med sine slitte arbeidsøyne ikke kan se dem. Og når brukte en stasklær i gamle dager? Jo, nettopp i gravferd. Og så er de da der, hovedaktørene, på samme scene, en i kiste og en i adamsdrakt. En skulle tro at konkurransen endte med dødt løp mellom de to intetanende konkurrentene. Men i den «begravelsen» ble det tydeligvis veldig mye liv. Mye tyder på at

kona til mannen i kista hadde vært for raus med pustehullene slik at han fikk utsyn også til konkurrenten i adams drakt. Å bli sett i den drakten av en dum mann ble avgjørende for utfallet i dette eventyret. Parallellen til barnet i eventyret om keiserens nye klær er slående.

Som barnet i eventyret ødelegger moroa til keiseren i keiserens nye klær, ødelegger den ene dumme mannen moroa for de to fruene. De får ikke avgjort konkurransen, nei, får ikke en gang kranglet om seieren. Tvert om ender eventyret i den rene tragedie for de utspekulerte fruene. Mennene gjør, da som nå, når de mangler ord – griper til vold. Om fruene med sine såre rumper senere krangler om seieren, det sier eventyret ingen ting om.

Kaster vi oss inn i eventyrets fantasiverden, kan en undres på hvordan det var mulig å oppnå det disse to fruene egentlig klarte. Det må utvilsomt henge sammen med innsikt og ekspertise. Og hvem kjenner vel mennene bedre enn fruene? I de tilfellene vi leser om, må det være snakk om en ualminnelig innsiktsfull ekspertise. Mennene kan vi anta hører med til kategorien enfoldige, tro-skyldige og lett lurte.

Min analyse av de fire hovedpersonene i eventyret er i alle fall at det er denne kombinasjon av på den ene siden av innsikt og ekspertise, på den andre siden enfoldighet, troskyldighet og lett lurthet, kall det gjerne dumhet, som fører de intetanende «konkurrentene» like inn til katastrofen – for den ene bokstavelig talt til gravens rand.

Egentlig var det vel bare super-eksperter på fagområdet «dumme ektemenn» som kunne være i stand til å pønske ut så ekstreme feilbehandlinger som mennene fikk.

Eller hva skal vi si om behandling av en sulten og tørst ektemann. Bare eksperter kan få selv en dum ektemann til å legge seg i kista i stedet for å få tilfredsstilt sine basale naturlige behov.

Hva en kan si om den andre ekte-mannen, er jeg mer usikker på. Kanskje er han over snittet villig til å prøve noe nytt og spennende? Ja, og så slipper han å bli halt med til butikken? ... Skredderen? Kanskje er det også en fristende fordel at dressen både blir lett, luftig og ikke strammer noe sted! Prisen står det ikke noe om. Men det kan selvsagt være noe som frister mannen at prosjektet synes å være



«Dumme menn og troll til kjerringer»,
 illustrasjon av Otto Sinding. Fra Asbjørnsen og
 Moes samlede eventyr, første bind.
 Norske kunstneres billedutgave, Gyldendal
 Norsk Forlag, Oslo 1965.

kostnadsfritt. Slikt virker alltid. I alle fall på menn.

Men det skal godt gjøres å bli så feilbehandlet som de to ektemennene i eventyret ble. I tillegg ble de feilbehandlet av noen som burde være eksperter.

Nei, jeg satser på at det er ekspert-

isen som gir utslaget her som så ofte ellers. Ekspertisen på behandling av store, troskyldige arbeidsmenn med dårlig selvinnsikt og gangsyn. Ja, og så ønsker de vel å føye konene og, kanskje for den andre mannens del, å være bedre enn han egentlig er? Hvem gjør ikke det?: «Hadde jeg vært en fin

mann, da hadde jeg sett den flotte dressen. Tar jeg den på meg vil i alle fall andre se den og hvor fin jeg er.» Jo, det må være snobben i ham som denne eksperten på ektemenn klarer å lure noe så inderlig.

Hva har så dette med lesevaner å gjøre? Ingen verdens ting.

Egentlig har jeg undret meg over hvorfor replikken som innleder dette essayet så ofte har dukket opp når jeg har jobbet med elever med lesevansker. Jeg har en god kollega, og vi satt en dag og snakket sammen. Naturlig nok kom samtalen inn på skole, og hun visste godt at jeg særlig har jobbet med lesetrening og elever med lesevansker. Ja, så fortalte jeg da om denne replikken fra eventyret om «Dumme menn og troll til kjerringer». Men sa jeg, jeg skjønner egentlig ikke hva replikken: «Jeg mangler ikke annet enn mat og drikke», har med lesevansker å gjøre? Hun lo litt, så sa hun: «Kan det tenkes å ha med feilbehandling å gjøre...?»

At jeg ikke hadde tenkt på det...!

Det hender jo dessverre ikke så sjelden at elever feilbehandles når det gjelder leseopplæring og lesetrening. Det er mange eksperter på norsk skole i dag. Mange har fått med seg at lesing er viktig, og mange vil gi råd. Hva hovedpersonene – elevene med lesevansker mener, er like uvesentlige som meningene til mennene i eventyret. Nei, det er ekspertene som betyr noe. Men i motsetning til i eventyret er det langt mer enn to eksperter, og de fleste har en langt større avstand til hovedpersonene enn ekspertene i eventyret hadde til sine kasus.

Ofte er det også nettopp slik som i eventyret at kasuset – eller den som skal «hjelpes» er av hankjønn. Det er ingen hemmelighet at langt de fleste lesetaperne i Norge er menn i alle aldre. Riktignok kan de være av alle kategorier når det gjelder vett

og forstand. Men vi vil gjerne tro at vi finner en overvekt av dem i kategorien enfoldige, troskyldige og lett-lurte akkurat som i eventyret. Så er det vi som jobber i nærkontakt med lesetaperne, foreldre, foresatte og lærere – vi betraktes neppe som eksperter. Om vi ikke akkurat er lesetapere, kan vi nok ofte føle oss på parti med dem, solidariske heter det visst. Da kan vi kanskje snike oss med i samme kategori som dem vi også!?

Når det gjelder behandlingsformer kan virkelighetens forslag til behandling av lesevansker pr. i dag kanskje også konkurrere med eventyret? Nå ja, begravelser blir nok vel sterkt, vi snakker ikke om det.

Men i jakten på behandling av lesevansker har lesetrening til tider hatt lav status, det vet jeg faktisk av egen erfaring. Da «Rom for lesing» ble lansert som hjelpetiltak for forebygging av lesevansker, tenkte jeg, dum som eventyrets sultne mann: Dette er noe for meg, for jeg har laget noe jeg i alle fall selv har kalt for et lite lesetreningsverk for lesetrenere. Verket bestod av leseprøver og lesetekster med øvingsoppgaver, til og med sponset av staten. Men nei.

Ingen rom for så direkte prosjekt, her måtte større oppfinnsomhet til, mer spennende prosjekter og nye veier var tydeligvis retningslinjene for tildeling av prosjektmidler. Jeg kunne selvsagt søke... sa den hyggelige damen jeg tok kontakt med. Men hun kunne ikke se at mitt prosjekt falt innenfor kriteriene for tildeling...så da så..

Jeg gjorde som mannen i eventyret.. gav opp. Mannen i eventyret nådde heller ikke fram med sitt ønske. Og å krangle med overmakten har lett avfeilte mannfolk lært ikke nytter. Ja, kanskje ikke bare mannfolk, men det ser jeg bort fra, for da faller vi i alle fall utenfor eventyrets ramme.

Det ekspertene var på jakt etter, var tydeligvis uprøvde kreative tiltak. Tiltak helst med tilknytning til kultur. Kultur for læring var en fin innfallsvinkel. At det ikke nyttet å komme trekkende med gamle utprøvde tiltak uansett hvor effektive de var, fikk jeg bekreftet av en mannlig kollega. Han – ja, det var en mann – stilte seg også undrende til satsingen på det ukjente. Nye og spennende tiltak så dagens lys, og jeg skal vokte meg vel for å si noe negativt om dem. Det vil jo bare avsløre at jeg ikke har forstått noen ting og er et dumt uvitende mannfolk må vite. Hysj.

Kultur er tingen. Veien til gode kreative lesestimulerings tiltak er å kombinere lesing med ulike kulturelle tiltak. Siden vi i vårt samfunn i tillegg liker å operere med det utvidede kulturbegrep, kan praktisk talt alle tiltak puttes i den sekken. Vi har plass til skigåing, turer og klatring så vel som sang, drama, dans og ulike formingsaktiviteter. Alt kan prøves, det vil si det bør helst ikke være prøvd før. I tillegg lå det gjerne også en god dose skepsis til det å ta elever ut av klasseundervisningen for så å trene på det de ikke hadde fått til. Det blir jo bare mer av det de ikke klarer, sa ekspertene. Mer av det samme uten virkning. Veien

Elever som skal lære å lese trenger å lese.

herfra til å si at lesetrening var kjedelige greier, var kort. Vips, fritt fram for spenstige tiltak!

Enkelte eksperter har også uttalt klart og utvetydig at spesialundervisning ikke virker. Den kan være tvilsom og i verste fall virke mot sin hensikt. Jeg tviler egentlig ikke på at den som leter finner. Dersom en i tillegg vet hva en leter etter, er sannsynligheten for funn som passer med hypotesen ganske stor.

Siden jeg har trukket inn i essayet mitt mannen som i stedet for kveldsmat ble henvist til livet under kistelokket, kan det være fristende å komme trekkende med ordet mat. Det er med mat som med spesialundervisning: Det er rimelig greit å finne eksempler på at mat er usunt og at det å spise kan være direkte skadelig. Foreløpig har jeg ikke sett at noen ekspert ut fra det har trukket noen konklusjon i retning av å avskaffe mat. Her er fruene i eventyret alene – heldigvis.

Når det gjelder spesialundervisning generelt og lesetrening spesielt, har jeg inntrykk av at situasjonen i alle fall var en annen. Ekspertene hadde talt. Retningslinjene var gitt. Fritt fram med spenstige opprøpde tiltak. Men kan vi stole på ekspertene? Selvsagt er det blodig urettferdig å sammenlikne disse ekspertene med ekspertene i folke-

eventyret! Men leke med tanken kan vi vel i alle fall i et essay?

Det er lett å stole på eksperter, det fikk ektemennene i eventyret erfare. Godtroende og tillitsfulle som de var, tenkte de ikke på at ekspertene hadde noen skjult agenda. Og hva vet vi om agendaen til alle ekspertene på lesing. Kanskje en og annen av dem også kunne ha mer tanke på egen underholdning enn godt var.

La meg driste meg til å trekke fram et eksempel noe tilbake i tid. Diagonalgang slik den kan praktiseres i skigåing skulle være en så utmerket øvelse for å få hjernehalvdelen til å samarbeide. Det var viktig for å kunne lese. Ut å gå på ski. Det var mye skiføre i Norge før. Det var nytt og spennende tiltak i lesetreninga. Dessuten var det mye mer spennende enn å lese. I alle fall for dem som likte å gå på ski. Meningen var trolig at de skulle sette seg til å lese når de en gang kom inn igjen. Men det ble jo mer av det samme. Så da kunne en jo sløyfe det og håpe på bedring av lesing så og si som et biprodukt.

Likevel: Som sultne mannfolk trenger mat, trenger elever som skal lære å lese å lese!

Det må være en undrende amatør tillatt å riste litt på sitt enfoldige hode. Men her skiller vi – elever og nær-

meste hjelpere – oss sterkt fra eventyrets rundlurte ektemenn. Vi har ikke noe ris å hente fram. Vi kan til vår store forundring bare konstatere hvor de som leter etter syndebykkene for fatal satsing leter:

Ennå en gang er det ekspertene som befinner seg langt unna den daglige innsatsen i frontlinjen som blir kontaktet – når det gjelder å finne syndebykker! Vi som utsettes for ekspertenes mer eller mindre ukvalifiserte eksperimenter står ennå en gang forbløffet og betrakter skuespillet. Hadde vi bare hatt et stort nok godt, gammelt bjørkeris.

Nå ja, ett poeng skal nå ekspertene jeg har forsøkt å henge ut i dette essayet ha:

Kultur er viktig, også for skribenter.

Hva hadde vel dette essayet blitt dersom jeg ikke hadde kunnet hente inspirasjon fra noe så godt kulturelt materiale som det folkeeventyrene våre er!



I jakten på behandling av lesevansker har lesetrening til tider hatt lav status.

SAKLIGHET

I Spesialpedagogikk nr 1, 2009, tar Kjell Skogen til orde for at det er et problem at skoledebatter ofte preges av å være for – eller imot noe, dvs. svart kontra hvitt.

AV SIDSEL WERNER

Kjell Skogen, du starter innlegget ditt med å påstå at spesialpedagogisk debatt er «preget av sekteriske standpunkter og debatter i en grad som neppe er formålstjenlig». Denne innledningen får meg til å tro at du vil bidra til noe annet i ditt innlegg. De retoriske grepene du velger i resten av innlegget, støtter dessverre ikke opp om denne forventningen. Tvert imot benytter du f.eks. sarkasme når du beklager at du i din tidligere kommentar har uttalt deg lett sarkastisk om deler av Nordahls (og Sunnevågs) arbeid når du bl.a. skriver «Nå skal jeg selvsagt ile til og beklage dersom min sarkastiske språkdrakt har såret Nordahls selvfølelse». Videre trekker du fram eksempler på det du mener er «debatter *for eller mot*». Saken er bare at du i din argumentasjon for det du trekker fram, aktivt bygger opp denne for- og imot-ideen gjennom bestemte retoriske grep. La meg illustrere dette. Først presenterer du en relativt nyansert argumentasjon *for* bruk av kategorier (temaet for og mot kategorier). Deretter tillegger du dem som har problematisert bruken av kategorier et unyansert standpunkt om det samme, f.eks. at «vi må slutte med kategorier». På denne måten bygger du opp motsetningen *for og mot*, men der den

som er mot det du argumenterer for, blir tillagt å fare med «det rene tøv» eller (under punktet om inkludering) at de ved sin forståelse av begrepet har «provosert frem en for eller mot debatt...».

Spesialpedagogikk et forum for viktige diskusjoner

Selv om denne måten å redusere andres faglige innsats når det gjelder de temaene du nevner, ikke er like tydelig i alle punktene du trekker fram, synes jeg du legger opp til en måte å diskutere dette på som nettopp ikke er formålstjenlig. Vi trenger en konstruktiv og saklig debatt om viktige og vanskelige problemstillinger knyttet til spesialpedagogisk virksomhet, ikke en debatt der andres innspill tillegges mindre edle hensikter enn dem en selv har, når det kommer til ønsket om å bidra til et godt skoletilbud for alle. Tidsskriftet Spesialpedagogikk er et forum der det nettopp kan foregå viktige diskusjoner på en saklig og nyansert måte. Når så skjer, kan det virkelig bidra til kunnskapsutvikling til beste for de barna, ungdommene og voksne som trenger hjelp og tilrettelegginger i ulike situasjoner.



Faksimile fra Spesialpedagogikk nr 1, 2009.



Ungdom med psykiske lidelser

AV KRISTIAN FOSSUM

Forfatterens målsetting med boka beskriver hun selv «... er å øke den generelle kunnskap om situasjoner som pårørende, andre nærperso-ner og ungdom selv erfarer ...». Videre sier hun i innledningen at hensikten er «... å fremme mulig løsninger både på individnivå og systemnivå ... ». Hun tar dermed på seg en gedigen oppgave i å beskrive en personlig, faglig, økonomisk og politisk virkelighet som er preget av et konglomerat av erfaringer, faglige teorier, meninger, organisasjoner og tiltak som er bygd på forskjellige mandat, men med felles målsetting.

«Å leve med »

Nøkkelordet Lønne bruker i tittelen er «Å leve med ». Utgangspunktet er ikke den fagpersonen hun er, men en rekke personer som har en historie å fortelle: En onkel, en lillesøster, en lærer, en fostermor, en ungdom. Hver for seg er disse historiene en virkelighetsnær beskrivelse av fortvilede situasjoner som mange mennesker har opplevd og opplever. Ikke bare familier og fagpersonene opplever slike historier. Innenfor det offentlige hjelpeapparatet vil det først og fremst være barnehage- og skoleansatte som kommer tettest innpå, og lever med problemene time etter time, dag etter dag og år etter år. Forfatteren har funnet en form som hun også tidligere har brukt i boken «Å leve med psykisk lidelse og rusmisbruk» (2006). I og med de mange fortellingene skiller disse

bøkene seg fra tradisjonell faglitteratur.

Ungdom er i en fase av livet der de søker selvstendighet og leter etter nye roller. Ungdomstiden handler blant annet om forberedelser til å møte og mestre fremtiden som voksen. Motstykke til mestring er ulike former for mistilpasning, problematferd og marginalisering. Ungdomstiden i det moderne samfunn handler mye om de mange mulighetene, men også om nederlag og skuffelser. Det er mye som man skal finne ut av: Seksualitet, rus, yrkesvalg, sosial tilknytning og selvbilde.

Voksnes betydning

Den såkalte lykkelige ungdomstiden vil for mange bestå av kortere eller lengre perioder med brytninger og frustrasjoner som kan manifesteres i ganske dramatisk utfoldelse. Denne utfoldelsen kan være naturlige kriser som utvikler seg videre til positiv utvikling. Underveis kan disse krisene være skremmende både for ungdommen selv, foresatte, venner og skolen. Da kan ukloke tiltak fra voksenverdenen gi grunnlag for skjevutvikling. Samtidig må voksne ta ansvar, være tett innpå og leve med ungdommen. Her er det ikke bare snakk om de foresatte, men slektninger, venner og ikke minst skolen. Såkalt resilience-forskning har vist at den alternative voksne er den variabelen som vender en negativ utvikling til det positive. En del av denne forskningen viser at en av de vesentligste

variablene for positiv utvikling for utsatte barn og unge er nettopp den alminnelige læreren.

Ungdom i kriser og med psykiske lidelser har behov for voksne som spiller med. Da er det også godt at det finnes lett tilgjengelig litteratur som «Å leve med ungdom med psykisk lidelse». Boken gir en lett tilgjengelig innsikt i temaet. Den fungerer godt som grunnlag for videre studier, men gir også en meget god oversikt over ulike innstanser og tiltaksmodeller innenfor offentlig og frivillig innsats. Boken er à jour i forhold til aktuell utvikling både når det gjelder organisering og forskning.

I slutten av boken finnes en oversikt over hjelpeinstanser, telefonnumre og nettadresser. På den måten fungerer boken også som en oppslagsbok. Den dekker et meget viktig behov for alle som arbeider med ungdom. Ikke minst vil det være et «must» for alle skoler og ulike instanser i feltet.

Audhild Hjellup Lønne er sosiolog og jobber i dag som rådgiver og prosjektleder i Psykiatrien i Vestfold. Barneombud Reidar Hjermand har skrevet et forord til boken.

Audhild Hjellup Lønne
Å leve med ungdom med psykisk
lidelse

Legeforlaget, 2008
ISBN: 978-82-92934-00-5
282 sider

Nytt hjelpemiddel for lesesvake elever

AV ARNHILD JOHANNESSEN

De fleste elever med lesevansker kommer til kort når det gjelder ordavkodningen. Lesingen blir møysommelig og tidkrevende fordi de mangler parate ordbilder. De har heller ikke tilegnet seg sikker kunnskap om høyfrekvente ortografiske mønstre.

HUSKESNU er et svært godt hjelpemiddel for disse elevene. Her er det ikke snakk om terping og kjedelig lesing. Elevene opplever spillet som motiverende og interessant. Etter kort tid lærer de å gjenkjenne mange ord, og får flere «par» enn læreren.

I forbindelse med to prosjekter i Time kommune benyttet en memory-spill. Tilbakemeldingen fra lærerne var entydig: Ordmemory spilte en viktig rolle i arbeidet med de lesesvake elevene, noe som snart ga seg utslag i bedre leseferdighet.

Huskesnu inneholder 24 ordmemory-spill og består av 288 høyfrekvente ord og ortografiske mønstre. Huskesnu kan brukes på begge målformene (20 spill), og dessuten finnes det to spill med bare nynorskord og to med bare bokmålsord. De 24 spillene har ulik vanskegrad. På innsiden av eskelokket finner en de ulike spillene som inngår i Huskesnu.

Huskesnu kan brukes på flere måter. Informasjon om dette finnes i instruksjonsheftet som er vedlagt spillet. Spillet kan også benyttes av foreldre som ønsker å bidra i arbeidet med å fremme barnets leseferdighet. Bruken av Ordmemory er beskrevet i boka «Klart jeg kan», av Ingrid Høien. Mer informasjon om Huskesnu finner en på nettsiden til Logometrica AS.



Utgiver: Logometrica AS 2008

Forfatter: Ingrid Høien

Bestilling: www.logometrica.com



Holmestrand kommune PP-tjenesten

50% stilling som spesialpedagog

I PP-tjenesten i Holmestrand er det ledig 50% stilling for spesialpedagog med tiltredelse 01.08.2009.

Søknad sendes PPT, Næskids gate 2, 3080 Holmestrand,
innen 15.04.2009. Fullstendig utlysning på kommunens
hjemmeside www.holmestrand.kommune.no

Nærmere opplysninger ved henvendelse til leder for PPT
Bjørn Langfjæran på tlf. 33 09 83 83
eller e-post pp.tjenesten@holmestrand.kommune.no

Spesialpedagogikk til superpris

Alle medlemmer av Utdanningsforbundet kan få Spesialpedagogikk for kun kr 150,-

I sammenheng med at medlemmer av Utdanningsforbundet kan få enten Første steg, Bedre skole eller Yrke gratis, har abonnementsprisen på Spesialpedagogikk blitt satt kraftig ned for Forbundets medlemmer. Spesialpedagogikk har 10 utgaver i året, og er konsentrert om fagstoff om opplæring av elever som trenger noe ekstra for å få godt læringsutbytte og god sosial fungering.

Spesialpedagogikk henter sitt stoff fra hele utdanningsområdet, fra førskole til voksenopplæring. Benytt deg av muligheten til å få et fyldig og nyttig supplement til et eller flere av de andre fagtidsskriftene. *Les mer på side 63.*



Logopedtjenesten for Nord-Østerdal dekker kommunene Tynset, Os, Tolga, Alvdal, Folldal, og Rendalen samt videregående skoler. Tjenesten er administrativt og faglig underlagt PP-tjenesten for Nord-Østerdal.

Logoped i 100 % stilling ledig fra 01.08.09

Arbeidsoppgaver: Utredning og behandling av språkvansker, artikulasjonsvansker, afasi, stamming og stemmevansker hos barn og voksne. Det er tett samarbeid med PP-tjenesten.

Den som blir tilsatt må disponere bil men vil også ha mulighet til å disponere leasingbiler i PP-tjenesten.

Lokaler i PP-tjenestens lokaler på Tynset.

Pedagogisk-psykologisk tjeneste for Nord-Østerdal er eget tjenesteområde i Tynset kommune.

Tjenesten betjener kommunene Tynset, Alvdal, Folldal, Rendalen, Tolga og Os, samt videregående skoler i Tynset og Alvdal. Kontoret har 9 fagstillinger.

40 % stilling for ped.psyk.rådgiver /spesialpedagog ledig i PP-tjenesten fra 01.08.09

Vi ønsker oss medarbeidere med motivasjon og interesse for å gå inn i tverrfaglig samarbeid i et bredt og stort fagteam. Kontoret har tett samarbeid med skoler og barnehager på systemnivå. Gode muligheter for utvikling gjennom ekstern og intern veiledning i utredningskompetanse. Samarbeid med kommunene om kompetanseutvikling på grunnskolenivå.

For begge stillinger gjelder lønsplassering og lønnsplan minst tilsvarende sammenlignbare stillinger i skolen.

Aktuelle søkere vil bli kalt inn til intervju.

Nærmere opplysninger ved leder Aud I. Erlie Dallokken tlf. 62 48 50 00.

Søknad, vedlagt CV m/referanser, sendes Personalavdelingen i Tynset kommune, Rådhuset, 2500 Tynset.

Søknadsfrist: 3. april 2009



UNIVERSITETSSYKEHUSET NORD-NORGE
DAVVI-NORGGA UNIVERSITEHTABUOHCCIEVSSU



Universitetssykehuset har ledig følgende stilling:

Universitetssykehuset Nord-Norge HF (UNN HF) har om lag 6000 ansatte og er spredt på 10 lokalisasjoner i Nord-Norge. UNN HF skal sikre helsetilbudet til befolkningen i Nord-Norge ved å være et godt og fullverdig universitetssykehus innenfor rusbehandling psykiatri og somatikk. Vår virksomhet skal preges av kvalitet, tverrfaglig samarbeid og felles ansvar i alle ledd, og bygge på likeverd, åpenhet, respekt og medbestemmelse.

Klinisk pedagog/spesialpedagog

BUP Narvik

Fast 100% stilling. Tiltredelse snarest.

Gode muligheter for å være med og utforme og utvikle klinikkens profil og arbeidsformer, muligheter for forskning. Klinikken har fokus på fagutvikling, og prioriterer videreutdanning og kurs for sine ansatte.

Narvik er kjent for sine spektakulære skumligheter midt i sentrum og har også fantastiske muligheter for friluftsliv, som fiske, klatring, og surfing. Narvik er en by i utvikling, og har et godt arbeidsmarked både i det private næringsliv og i det offentlige.

Kontakt: Lise-Lotte Elvemo, lise-lotte.elvemo@unn.no, tlf. 75 42 58 80 / Reidun Pettersen, reidun.olga.pettersen@unn.no, tlf. 75 42 58 80.

Elektronisk søknad via www.jobbnorge.no eller www.unn.no. Søknadsfrist: 10.04.2009.

CICERO tt



STRYN KOMMUNE

Skule- og kulturetaten

**Pedagogisk - Psykologisk Tenestekontor
Ledig fagstilling.**

**Fast, 100 % stilling, ledig fra 01.08.09 (Arkivsaknr. 09/835)
Ped. psyk. rådgjevar/spesialpedagog.**

PPT i Stryn yter teneste til Stryn videregående skule og grunnskulane og barnehagane i Stryn og Hornindal kommunar. Stryn kommune har arbeids-gjevaransvaret og eig tenesta. PPT har nye og moderne kontor lokalisert i kommuneadministrasjonen i Stryn sentrum.

Det er 4 stillingsheimlar ved kontoret. Ei stilling er ledig frå 01.08.09.

Ved tilsetjing vil kompetanse på det språklege området verte føretrekt.

Sjå fullstendig annonse på www.stryn.kommune.no, under *Ledige stillingar*.

For nærare opplysningar ta kontakt med:

PPT i Stryn v/avdelingsleiar Asbjørn Lunde, tlf. 57874771

Søknad skal sendast elektronisk via Stryn kommune si heimeside www.stryn.kommune.no.

Merk søknaden med **09/835** i feltet for Arkivsaknr.

Send kopi av rettkjende attestar og vitnemål per post til:

Stryn kommune, skule- og kulturetaten, Tonningsgt. 4, 6783 Stryn (vil ikkje bli returnert).

SØKNADSFRIST: 15.04.2009



PEDAGOGISK – PSYKOLOGISK TENESTE FOR ÅL OG HOL

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

2 faste 100% stillingar som pedagogisk psykologisk rådgivar

- Vi ynskjer oss ein medarbeidar med utdanning som cand. psychol, cand.paed.spec, cand.ed, cand.paed eller mastergrad i pedagogikk eller psykologi.
- Arbeidet vil i hovudsak omfatta sakkunnige vurderingar og systemretta arbeid etter opplæringslova. Oppgåvene er knytta til utgreiing og rettleiing på individ-og systemnivå.

Fagpersonar med 2.avd.spes.ped. eller med sosialfagleg utdanning kan vurderast for midlertidig tilsetjing.

100 % fast logopedstilling tilknytta PPT for Ål og Hol

Målgruppe:

Elevar og barn i førskulealder
Vaksne

Oppgåver:

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

For begge stillingane gjeld:

Dei som vert tilsette må disponere eigen bil i tenesta. Tilsetjing på kommunale vilkår. Det vert krevd politiattest før tiltreding. Aktuelle søkjarar vert innkalla til intervju.

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

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

Søknadsfrist 7.april 2009



HØGSKOLEN

I ÅLESUND

Høgskolen i Ålesund kan tilby etter- og videreutdanning innen et bredt spekter av fagområder.

Rehabilitering / Habilitering - Del 1 Tverrfaglig videreutdanning - 30 stp.

Deltid, samlings- og nettbasert studium. To samlinger på tre dager pr. semester lokalisert til Ålesund

Opptakskrav:

Treårig bachelorutd. fra relevante fagområder eller tilsv.

Oppstart: Høst 2009

Søknadsfrist: 15. april - deretter løpende opptak

- Ingen studieavgift

Informasjon/påmelding:

Se www.hials.no/kurs eller kontakt Senter for Etter- og Videreutdanning tlf 70161200 / 70161426

Høgskolen i Ålesund - www.hials.no



Sør-Varanger

- en grensesprengende kommune

9.500 innbyggere med Kirkenes som kommunesenter

<http://www.svk.no/>

Pedagogisk psykologisk tjeneste

Spesialpedagog/ logoped

Saksnr. : 09/611

Nærmere opplysninger om stillingen fås ved henvendelse til virksomhetsleder Cate - Elin M. Haga, tlf. Tlf: 78 97 74 30 eller 97 74 11 66 – e-post cmh@svk.no.

Søknadsfrist:
31. mars 2009.

Fullstendig utlysning vil du finne på www.svk.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 150,- for medlem/studentmedlem av Utdanningsforbundet for 10 nummer.

Kr 450,- for ordinært abonnement for 10 nummer.

Du kan bruke epost: redaksjonen@spesialpedagogikk.no



Spesialpedagogikks nettsider:

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

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

_____ Medlem/studentmedlem kr 150,- per år.

_____ Ordinært abonnement kr 450,- per år.

Navn _____

Adresse _____

Postnummer/sted _____

Telefon _____

E-post _____

Medlemsnummer _____

Se for eksempel etikett på Utdanning

Sendes til:

Spesialpedagogikk, Pb 9191 Grønland, 0134 Oslo

www.spesialpedagogikk.no

Spesialpedagogikk, Postboks 9191 Grønland, 0134 Oslo

bidragsyttere: **Knut Steinar Engelsen** er dr.polit. i IKT i læring. Han er forfatter og medforfatter av flere bøker og vitenskapelige artiklar om mappebasert læring og vurdering. **Trond Eide** er høyskolelektor i pedagogikk ved Høgskolen Stord/Haugesund. Han har didaktikk i lærarutdanninga som spesialområde. **Bjørn Meling** er førstelektor i pedagogikk ved Høgskolen Stord/Haugesund. Han har vært en sentral aktør i flere nasjonale og internasjonale skulevurderingsprosjekt. **Tove Killi Skattkjær** er cand. ed. og spesialist i pedagogisk psykologisk rådgivning. Hun er klinisk pedagog ved Ullevål Universitetssykehus, klinikk for psykisk helse – barn og ungdom. **Torunn Sørestad** har mastergrad i spesialpedagogikk og arbeider som pedagogisk-psykologisk rådgiver ved PPT for Midt-Ryfylke. **Wenche Fjeld** er pedagog spesialist i sexologisk rådgivning NACS. Hun har utarbeidet undervisningsmateriell og arbeider ved Voksenhabiliteringstjenesten i Hedmark. **Sidsel Werner** har doktorgrad fra Universitetet i Oslo. Hun er seniorrådgiver ved Sørlandet kompetansesenter og har arbeidet mye med tilpasset opplæring. **Anton B. Stensholdt** har bl.a. arbeidet ved Stathelle barneskole. Han har også vikariert i PP-tjenesten. Han har utviklet mye materiell til lesetrening, bl.a. «Les og spill». **Elin Kragset Vold** er kommunikasjonsrådgiver ved Lillegården kompetansesenter. Hun har bakgrunn som journalist, fagbokforfatter og lærer i videregående skole. **Nils Kaland** har doktorgrad på Asperger syndrom og kognitive funksjoner. Han er førsteamanuensis ved Høgskolen i Lillehammer. **Arnhold Johannessen** er cand. paed. spec.. Hun er spesialist i pedagogisk-psykologisk rådgivning og arbeider ved PP-tjenesten i Haugesund. **Kristian Fossum** har hovedfag i spesialpedagogikk. Han har bred erfaring fra det spesialpedagogiske feltet, bl.a. barne- og ungdomspsykiatri og pp-tjeneste.

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

Sosial utjevning og reproduksjon: Tom Christian Blix som er kommunikasjonsrådgiver ved Andebu kompetanse- og skolesenter stiller i denne artikkelen spørsmål ved om det er forskjell på døve og hørende barn på dette området. Fjernstyrte læringsstrategier: Mirjam Harkstad Olsen som er seniorrådgiver ved Nordnorsk kompetansesenter skriver om å tilrettelegge for tilpasset undervisning over lyd-bilde. Samtalens betydning for å lære språk og språkets betydning for læring: Førsteamanuensis Liv Gjems ved Høgskolen i Vestfold gjør rede for et prosjekt om samtalens betydning for å lære språk. Hvordan opplever jenter mobbing? Pedagogisk psykologisk rådgiver Heidi Simensen Borgersrud omtaler en kvalitativ studie av fem ungdomsskolejenters opplevelse av mobbing.