

04 spesialpedagogikk

2007 årsabonnement kr 450,-

side 04 **Lesing og regning** side 11 Psykisk helse i skolen side 20 Erfaringer fra «De utfordrende barna»
side 42 Synspedagogen – en nyttig ressurs for skolen



Psykisk helse



Arne Østli

Barn og unges psykiske helse er ikke noe nytt tema, og det er heller ikke nytt at skolen har utfordringer i så måte. I Spesialpedagogikk har vi flere ganger vært inne på dette, for eksempel i temanummeret sist høst om sjenanse og sosial angst som i alvorlige tilfeller helt klart går ut over det som kan kalles god psykisk helse. Det er også et tema som det har vært arbeidet med i skolen i mange år. Med dette som bakgrunn er det urovekkende at det stadig kommer mer dokumentasjon

som slår fast på at det er betydelig økning i antallet barn og unge som rammes av slike vansker. Det dokumenteres også at vi ikke er gode nok til å mestre de utfordringene dette innebærer. Selveste Riksrevisjonen peker i en ny rapport på at behovet for tjenester til barn og unge med psykiske problemer ikke dekkes godt nok. I rapporten pekes det også på at samarbeidet mellom de kommunale tjenestene og spesialhelsetjenesten fungerer dårlig i praksis.

Skolen har sin opplagte del av ansvaret for barn og unges psykiske helse, og vi hilser med glede det landsomfattende prosjektet «Psykisk helse i skolen». En av hensiktene med prosjektet er å øke kompetansen om psykisk helse og psykiske vansker både blant barn og unge og hos undervisningspersonalet. Nina B. J. Berg som i mange år har arbeidet med dette temaet, trekker i sin artikkel i dette nummeret fram at det er stor mangel på slik kompetanse. Hun skriver også tankevekkende om hva som hindrer den hjelpetrengende i å få adekvat hjelp. Ingrid Lund tar også opp spørsmål knyttet til psykisk helse. Hun går bl.a. inn på at det kan være mange grunner til at vi som voksne unngår å møte eller gå inn i barn og unges vansker. Det er mye som tyder på at vi må gå grundigere til verks enn det vi har gjort til nå.

Kunnskap eller trivsel. Satt veldig på spissen kan debatter i mediene tyde på at det dreier seg om et «enten – eller». Sist ute har Djupedal vært med tanker om at SVs vektlegging av trivsel har gått på bekostning av tilegnelse av kunnskap. Sett på bakgrunn av våre utfordringer med å oppnå bedre psykisk helse, kan det være på sin plass å minne om at det er et gjensidighetsforhold mellom det å tilegne seg kunnskap og det å trives. God psykisk helse er en grunnforutsetning for både det å lære og det å trives.

God sommer!

Arne Østli

Arne Østli

Utgiver
Utdanningsforbundet

Redaktør
Arne Østli

Markedskonsulent
Aud Jansson

Design
Tank Design AS

Trykk
Allservice AS, Stavanger

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

Annonser
Birgitte Kalvik
Telefon 24 14 20 89
Faks 24 14 21 57
annonser@spesial-
pedagogikk.no

Abonnement og løssalg
Telefon 24 14 20 37
Telefaks 24 14 21 50
Abonnement kr 450,- pr år.
For medlem/student-
medlem av Utdanningsfor-
bundet kr 300,-
Løssalg kr 75,-. I tillegg
kommer porto og faktu-
reringsgebyr. (Enkelte tema-
nummer vil ha en høyere
pris.) Ved kjøp av over 10
eks gis 15 % rabatt.

Utgivelse
10 nr pr år, månedlig,
unntatt juni og juli. Siste uke
hver måned. Gj.sn. opplag
6131 eks.

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

Årgang 72

ISSN 0332-8457

Fagpressen F
OPPLAGSKONTROLLERT



Regneutvikling og leseutvikling bygger på at den språklige basisen er på plass.



Både utagerende og innagerende elever er i risikogrupper når det gjelder å utvikle alvorlige psykiske problemer.

artikkel side 13



side 4 **Lesing og regning** Elin Reikerås

side 11 **Psykisk helse i skolen** Nina B. J. Berg

side 18 **Kinderegghøna** Beate Heide

side 20 **Erfaringer fra «De utfordrende barna»**

Pål Roland, Hildegunn Fandrem og

Inger Kristine Løge

side 28 **«Det er ikke alltid at det nytter å snakke om det»** Ingrid Lund

side 32 **Leseprøver til besvær eller inspirasjon?**

Anton B. Stensholdt

side 34 **«De var redde det var smittsomt»** Marit Hoem Kvam og Stine Hellum Braathen

side 42 **Synspedagogen – en nyttig ressurs for skolen** Gunvor B. Wilhelmsen

side 46 **Vellykket utprøving av FiN STIL**

Arne Østli

side 49 **Bokmeldinger**

side 51 **Notiser**

side 52 **Stillingsannonser**



Lesing og regning

I denne artikkelen behandles sammenhenger mellom lesing og regning og hva leseferdigheter betyr for regneutvikling. Kan svake leseferdigheter føre til vansker i forhold til regning?



Elin Reikerås arbeider som førsteamanuensis ved Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger.

Det å lese og regne er sentrale basisferdigheter som har en del felles, men som også skiller seg fra hverandre på noen områder. I skolen møter vi elever som sliter med en av ferdighetene, men lykkes med den andre, men også elever som strever med både lesing og regning. Forskningsinteressen for sammenhengene mellom det å lese og regne har i de senere år fått et økende fokus, men fremdeles er det mange uavklarte spørsmål. Et av de nyeste tilskuddene til forskning på området er mitt nylig avsluttede doktorgradsprosjekt (Reikerås, 2007), som vil være utgangspunkt for denne artikkelen. I dette arbeidet ble regne- og leseferdighetsutviklingen hos 941 norske elever i alderen 8–15 år fulgt over en treårsperiode. Formålet med arbeidet var et ønske om å undersøke om leseferdighetsnivå har betydning for regneutvikling.

Skriftspråkene Både lesing og regning er kompliserte prosesser, og i begge inngår både forståelse, tenking, ferdigheter og problemløsning. På begge områder er det et skriftspråk som skal mestres. Tall og regnetegn i regningen og bokstaver i lesingen. Disse symbolene skal settes sammen, og det skal knyttes mening og innhold til. Symbolene brukes også om hverandre, slik at tallsymbol brukes i lesetekster, og ord og bokstaver i regningen. For de fleste barn går heldigvis læringen av lesing og regning fint, mens for andre kan dette bli vanskelig. Utviklingsforløpet er tett knyttet til hvordan de grunnleggende enhetene på de to områdene tilegnes, her kalt byggesteinene.

Byggesteiner i lesing og regning

En sentral byggestein i lesing er ordene. Gode lesere henter automatisk fram hele ord som for eksempel *epler* i møte med ordbildet. Slik automatisering frigjør mange ressurser til forståelse, tenkning og problemløsning. På veien mot automatisering brukes ofte typiske begynnerstrategier som for eksempel bokstavering slik Kristian bruker:

E-P-L-E-R, epler, E-R, er, epler er, G-O-D-T, godt. Epler er godt!

Kristian er 12 år og strever med lesingen, og han og mange andre lesesvake elever kjennetegnes ved å bruke slike tungvinte begynnerstrategier (Høien & Lundberg, 2000).

I regning er det enkle regnefakta som er byggesteinene slik som for eksempel $2 + 3 = 5$ og $2 \times 7 = 14$. Dette er fakta som gode regnere bruker automatisk når de regner. De vet svaret uten å måtte telle, noe som er nødvendig for god flytende regneprosess i for eksempel regnestykker med tieroverganger og flersifrede tall. I utviklingen mot det å huske svaret på regnefakta brukes telling i ulike former, og elever som strever med matematikken henger ofte fast i slike tungvinte tellestrategier (Ostad, 1999b). Lene 17 år strever med regningen og forteller hvordan hun regner:

Hvis jeg skal finne svaret på $15 + 8$ tar jeg opp åtte fingre, 1-2-3-4-5-6-7-8, så teller jeg videre fra 15 på disse fingrene: 16-17-18-19-20-21-22-23. Det går bra hvis det jeg skal plusse ikke er for stort.

Begynnerstrategier som Kristian og Lene bruker, gjør at henholdsvis lesingen og regningen blir tidkrevende og tar mye ressurser som kunne vært brukt til andre deler av prosessene. Ofte fører dette til at andre deler av læringen blir lidende, og elevene opplever å mislykkes. På den måten blir det å raskt hente fram fakta, i lesing ord og i regning regnefakta, på mange måter en nøkkel for å lykkes på de to områdene.

I tillegg bygger regneutvikling, på samme måte som i leseutvikling, på at den språklige basisen er på plass (Reikerås, 2005; Solem & Reikerås, 2001). Skriftspråkutvikling på de to områdene har dermed så mye felles at en kanskje kan stille seg spørsmålet om regning og lesing er to sider av samme sak? Dette var bakteppet da jeg stilte hovedspørsmålet i mitt forskningsprosjekt: Hvordan er leseferdigheter relatert til regneutvikling?

Elever på ulike ferdighetsnivå

En måte å angripe dette på er å studere regneprestasjoner hos elever på ulike ferdighetsnivå innenfor lesing. Det er også mulig at leseferdighet kan ha ulik betydning for de elevene som er generelt svake i matematikk og de elevene som har normale matematikkferdigheter. Jeg valgte derfor å studere fire grupper av elever. Dette var elever med:

- Lave prestasjoner i både matematikk og lesing (MLRL)
- Lave prestasjoner i matematikk, men normale prestasjoner i lesing (ML-ONLY)
- Lave prestasjoner i lesing, men normale prestasjoner i matematikk (RL-ONLY)
- Normale prestasjoner i både lesing og matematikk (NA)

Kartlegging av elevene

Elevene ble klassifisert i grupper ut fra standardiserte kartleggingstester i lesing og i matematikk (Hammervoll & Ostad, 1999; Solheim & Engen, 2001). Det ble valgt å kartlegge elevene på et bredt spekter av matematikk (inkludert oppgaver i geometri, statistikk, måling, regning osv), for etterpå å studere regning spesielt.

Det ble satt en grense ved de 15 % svakeste for å bli klassifisert som svakt presterende på et område. For å ha normalprestasjoner på et område måtte eleven prestere bedre enn de 20 % svakeste. De elever som presterte mellom 15 og 20 per-sentil på en eller begge områdene ble fjernet fra utvalget for å gjøre grensene klarere. Elevenes vanlige lærer gjennomførte kartleggingene.

Regning og lesing på ulike alderstrinn

I den foreliggende undersøkelsen av ferdighetsgruppene var det et ønske om å undersøke elever på ulike klassetrinn for å se om relasjonen mellom lesing og regning endret seg gjennom skoleløpet. Det ble derfor inkludert eldre elever enn i tidligere forskning på ferdighetsgruppene der fokus har vært på elever i aldersgruppen 7–9 år (Jordan & Hanich, 2003).

Elevene ble fulgt gjennom en treårsperiode, og for å dekke et alderspenn som representerte det meste av skoleløpet i grunnskolen ble følgende tre aldersnivåer valgt:

Nivå 1: ved start i slutten av 2. klasse, ca 8 år

Nivå 2: ved start i slutten av 4. klasse, ca 10 år

Nivå 3: ved start i slutten av 7. klasse, ca 13 år

Alle elevene på aktuelle alderstrinn i en norsk kommune fikk tilbud om å delta. Elever med alvorlige mentale, adferdsmessige eller sensoriske vansker ble ekskludert fra undersøkelsen, det ble også elevene fra det lokale asylmottaket. Noen av foreldrene ga ikke tillatelse til at barna deltok. Etter at disse kriteriene var innfridd gjensto 75 % av alle elevene på de aktuelle alderstrinnene.

Ulike oppgavetyper og ulike resultat

Det ble valgt å fokusere på gruppenes prestasjoner på fire oppgavetyper: Regnefakta, flertrinnsoppgaver, tekstoppgaver og hoderegningsoppgaver.

Regnefakta

I delstudien der fokus var på regnefakta (Reikerås, 2006a) ble elevene prøvd på ulike typer regnefakta avhengig av aldersnivå. Dette var enkle tallkombinasjoner i addisjon og subtraksjon i tallområdet 0–19 på det laveste aldersnivået, når barna var 8 år. På aldersnivå 2, ved 10 års alder, var det oppgaver i multiplikasjon (opp til 10×10). For det eldste aldersnivået, da elevene var 13 år, ble det valgt oppgaver i multiplikasjon og divisjon innenfor (10×10) , og i tillegg multiplikasjon med 100 og med desimaltallene 0.5 og 0.1. Elevene på det eldste aldersnivået ble også prøvd i divisjonsoppgaver med divisor 0.1, og oppgaver med dividend på fire siffer med divisor 10 eller 100. I figur 1 er et eksempel på regnefakta.

En nøkkel for å lykkes i lesing og regning er det å hente fram fakta raskt.

$$9 + 4 = 7$$

$$9 - 4 = 6$$

Eksempel på regnefakta Analysene viste i tråd med tidligere forskning, at elevene med generelt svake prestasjoner i matematikk var signifikant svakere på regnefakta enn elevene med generell normal matematikkferdighet (se for eksempel Ostad, 1999b). Det ble derimot ikke funnet signifikante forskjeller i prestasjonene mellom ML-only og MLRL gruppene, og heller ikke mellom NA og RL-only gruppene på noen av aldersnivåene. De fire gruppene delte seg derfor i to hovedgrupper: Elever med generelt svake matematikkprestasjoner (ML-only og MLRL gruppene) og elever med normale matematikkprestasjoner (NA og RL-only gruppene). Leseferdighetsnivå kan ikke sies å ha noen innflytelse på prestasjonene på regnefakta verken for gruppen med normale matematikkprestasjoner eller for de elever som har svake matematikkprestasjoner.

Flertrinnsoppgaver

Flertrinnsoppgaver i de fire regningsartene ble også undersøkt (Reikerås, 2006a). Dette var oppgaver som krevde mer enn bare en enkelt framhenting av regnefakta. Det kan være oppgaver som krever gjentatt bruk av regnefakta eller oppgaver som krever omgruppering som for eksempel ved tieroverganger der det brukes minnetall eller der det må veksles. Siden flertrinnsoppgaver krever andre prosesser i tillegg til de som

trenges på regnefakta, var det viktig å finne ut om regneferdighet gjorde utslag i forhold til dette.

Da elevene var 8 år ble de prøvd i addisjons- og subtraksjonsoppgaver innenfor tallområdet 0–99. På nivå 2, ved 10 års alder, fremdeles addisjon og subtraksjon, men nå økte tallstørrelsene opp til firesifrede tall. For de eldste elevene på aldersnivå 3, da elevene var 13 år, var flertrinnsoppgavene multiplikasjon med en- og tosifrede tall, og divisjon med ensifrede divisorer og dividend med to siffer og rest. I figur 2 er et eksempel på en flertrinnsoppgave.

$$\begin{array}{r} 484^{10} \\ + 927 \\ \hline 1397 \end{array}$$

Eksempel på flertrinnsoppgave Som på regnefakta presterte gruppene med normale matematikkprestasjoner (NA og RL-only) bedre på flertrinnsoppgaver enn elevene med svake matematikkprestasjoner (ML-only og MLRL) på alle aldersnivå. Dette var ikke så overraskende siden det tidligere er funnet sterke sammenhenger mellom ferdigheter på regnefakta og prestasjoner på flertrinns regneoppgaver (Tronsky & Royer, 2003). Det ble funnet signifikante forskjeller mellom alle de fire gruppene for 8-åringene, med NA som best, deretter etterfulgt av RL-only, så ML-only og til slutt MLRL gruppen med de svakeste resultatene. På aldersnivå 2 og 3 (elevene henholdsvis 10 og 13 år) ble det ikke funnet signifikante forskjeller mellom ML-only og MLRL gruppene, og heller ikke mellom RL-only og NA gruppene. Leseferdighetsnivå ser ut for å ha betydning for elevene på det laveste aldersnivået, både for elever med normal matematikkferdighet og for elever med svak matematikkferdighet. På de to eldste aldersnivåene var mønsteret som på regnefakta: fire grupper ble til to. Det ble ikke funnet signifikante forskjeller verken mellom ML-only og MLRL eller mellom RL-only og NA. Leseferdighetsnivå så derfor ut til å i liten grad å være relatert til utvikling av prestasjoner på flertrinnsoppgaver.



Tekstoppgaver

Tekstoppgaver er regneoppgaver der tekst definerer oppgaven. Lesing er direkte involvert i tekstoppgaver, og derfor ble også denne type regneoppgaver undersøkt (Reikerås, submitted-a). Det ble valgt å se på konsistente oppgaver i de fire regningsarter med enkel tekst. En konsistent tekstoppgave er en oppgave som ut fra teksten kan oversettes direkte til en oppstilt oppgave på formen $a * b = \text{der}$ * står for en av de fire regningsartene: addisjon, subtraksjon, multiplikasjon eller divisjon. Tallene brukt i tekstoppgavene her var alle heltall.

Vanskelighetsgraden var tilpasset aldersnivåene ved hjelp av ulike regningsarter og størrelse på tallene. På de to laveste aldersnivåer oppgaver i addisjon og subtraksjon, med høyst to siffer. På det øverste aldersnivået addisjon, multiplikasjon og divisjon med opp til tre siffer. I figur 3 er et eksempel på en tekstoppgave.

Line spilte to ganger på spilleautomat og vant begge gangene. Første gangen vant hun 4 kroner og andre gangen 13 kroner. Hvor mye vant Line til sammen?

Svar: 17

Eksempel på tekstoppgave Analysene viste at de to gruppene med generelt svake matematikkferdigheter (ML-only og MLRL) presterte signifikant svakere enn de to andre gruppene (RL-only og NA) på tekstoppgaver. På de enkleste oppgavene på de laveste alderstrinnene dro ML-only gruppen nytte av sine leseferdigheter og presterte signifikant bedre enn MLRL gruppen. På tekstoppgaver med litt større vanskelighetsgrad (for eksempel større tall, mer krevende regningsart) på de to laveste alderstrinnene, og for alle tekstoppgavene på det øverste alderstrinnet, ble det ikke funnet signifikante forskjeller mellom ML-only og MLRL gruppene.

Det ble ikke funnet forskjeller mellom de to gruppene med

normale matematikkferdigheter (RL-only og NA gruppen) på tekstoppgaver på de to første aldersnivåene. Bare på det øverste aldersnivået var NA gruppen signifikant bedre enn RL-only gruppen. Selv om lesing var involvert direkte i tekstoppgavene var generelt matematikknivå av større viktighet for prestasjonene på tekstoppgavene enn leseferdighetsnivå.

Hoderegningsoppgaver

En av de tingene som har hatt lite fokus i tidligere forskning på relasjonene mellom lesing og regning er bruk av, versus fravær av, visuell støtte i regningen. Derfor valgte jeg i den siste delstudien i avhandlingen å sette fokus på regning uten visuell støtte, kalt ekte hoderegning (Reikerås, submitted-b). Elevene ble testet da de var 9, 12 og 15 år på denne type oppgaver. Regneoppgavene var uten tekst og ble gitt kun muntlig og elevene hadde ikke blyant tilgjengelig, og kunne dermed ikke produsere visuell støtte. Klistremerker med tallsiffer ble brukt til å gi svarene på oppgavene. I denne delstudien var oppgavene like for alle aldersnivåer: flertrinnsoppgaver i addisjon og subtraksjon. I figur 4 er et eksempel på svar på hoderegningsoppgaver gitt ved klistremerker.

1a 7	1b 2 1	1c 8 9
1d 7 2	2a 5	2b 7 9

Eksempel på svar på hoderegningsoppgaver gitt ved klistremerker Analysene av resultatet på hoderegningsoppgaver viste en annen tendens enn på både regnefakta, flertrinnsoppgaver og tekstoppgaver der oppgavene var papir- og blyantoppgaver. Leseferdighetsnivå hadde stor betydning for om elevene lyktes på hoderegningsoppgavene, faktisk større betydning enn generelt matematikknivå. For de lesesvake elever

var disse oppgavene vanskelige. De presterte mye svakere enn elevene med normal leseferdighet. Elevene med normal leseutvikling hadde økte prestasjoner med økende alder. For de lesesvake var det ingen signifikante forskjeller mellom prestasjonene ved 9, 12 eller 15 års alder på oppgavene.

Prestasjoner avhengig av alder, oppgavetype og gruppetilhørighet

Oppsummerer vi resultatene så finner vi det karakteristisk for alle elevene med lave prestasjoner generelt i matematikk (ML-only og MLRL) var svake resultater på alle typer regneoppgaver de ble kartlagt i. Uavhengig om de hadde lav eller normal leseferdighet var disse elevene signifikant svakere enn både RL-only og NA gruppen. Det ble ikke funnet så store forskjeller på regneutvikling hos ML-only og MLRL elevene.

Det ser ut for at begge ML gruppene (ML-only og MLRL) utvikler seg til å bli «like» i regneferdigheter, med andre ord: Like svake. Dette er også i overensstemmelse med tidligere forskning på elever med svake matematik prestasjoner (Ostad, 1998, 1999a).

RL-only gruppen er signifikant bedre enn begge ML gruppene på alle typer regneoppgaver, også på tekstoppgavene. Utviklingen til RL-only gruppen er omtrent som NA gruppens utvikling når det gjelder regneferdigheter på skriftlige oppgaver uten tekst (både regnefakta og flertrinnsoppgaver).

Ut fra alt dette kan det se ut som at tradisjonelle «blyant- og papiroppgaver» uten tekst betyr svak leseferdighet noe de første skoleårene, mens senere i skoleløpet ser leseferdighet ut til å ha liten betydning. Dette gjelder både for elever med normal generell matematikkutvikling og for de matematikksvake. Tekst på regneoppgavene kan gi utslag for de lesesvake, men resultatene tyder på at hvis teksten er enkel så er

den av liten betydning. Derimot kan mangel på visuell støtte i regningen være et kritisk punkt i forhold til leseferdighetsnivå. Ut fra resultatene i dette prosjektet kan svaret på spørsmålet om leseferdighet har betydning for regneutviklingen bli verken ja eller nei. Dette er avhengig både av alder, oppgavetype og gruppetilhørighet. Det beste svaret vil derfor være: Det kommer an på.

Lesing og regning to sider av samme sak?

Selv om forskningen beskrevet her ikke undersøker årsaksforhold, så støtter funnene i denne avhandlingen ikke hypotesen om at vansker på de to områdene er to sider av samme sak. Tvert imot så kan funnene tyde på at regning og lesing er atskilte prosesser. Vansker med framhenting av ord behøver ikke bety vansker med framhenting av regnefakta, siden lesevansker i liten grad ser ut til å påvirke regneutviklingen. Vel å merke når de lesesvake får anledning til å kompensere gjennom det visuelle. Delferdigheter i leseutviklingen ble ikke analysert i dette prosjektet, men det ble ikke funnet forskjeller i samlet leseferdighetsnivå mellom RL-only og MLRL gruppene. Dette tyder på at matematikkferdigheter ikke ser ut til å ha særlig påvirkning på leseutviklingen.

Mer forskning er påkrevd både for å finne styrkene til de ulike ferdighetsgruppene, og for å finne forbindelseslinjer mellom regning og lesing. Prosjektet antyder noen konsekvenser for undervisning knyttet til de ulike ferdighetsgruppene i forhold til tekst og visuell støtte (Reikerås, 2006b), men det trengs mer arbeid med å finne metoder og tilnærminger til faget slik at elevene i de ulike gruppene får muligheter til å videreutvikle regneferdighetene sine. Prosjektet beskriver prestasjoner til de ulike ferdighetsgruppene, men for å vite hvilke prosesser som er felles og hvordan regnefer-

Mangel på visuell støtte i regningen kan være et kritisk punkt for lesesvake.

digheter henger sammen med leseferdigheter må forskningen ha andre innfallsvinkler i tillegg. Videre forskning om forbindelseslinjene mellom lesing og regning kan forhåpentligvis hjelpe oss til en bedre forståelse av hva som skal til for å lykkes i læringen av å regne og lese. ■

REFERANSER

- HAMMERVOLL, T. & S. OSTAD** (1999). *Basiskunnskaper i matematikk. Proveserie for grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- HØIEN, T. & I. LUNDBERG** (2000). *Dysleksi. Fra teori til praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- JORDAN, N. & L. HANICH** (2003). Characteristics of Children with Moderate Mathematics Deficiencies: A Longitudinal Perspective. *Learning Disabilities Research and Practice*, 18(4), 213–221.
- OSTAD, S.** (1998). Developmental differences for solving simple arithmetic word problems and number fact problems: a comparison of mathematically normal and mathematically disabled children. *Mathematical Cognition*, 4(1), 1–19.
- OSTAD, S.** (1999a). Developmental progression of subtraction strategies: A comparison of mathematically normal and mathematically disabled children. *European Journal of Special Needs Education*, 14(1), 21–36.
- OSTAD, S.** (1999b). *Elever med matematikkvansker*. Oslo: Uni pub.
- REIKERÅS, E.** (2005). Skriftspråkvansker i norsk og matematikk: to sider av samme sak? I: S. Skjong (Ed.), *GLSM. Grunnleggjande lese, skrive og matematikkopplæring* (pp. 202–214). Oslo: Samlaget.
- REIKERÅS, E.** (2006a). Performance in solving arithmetical problems: a comparison of children with different levels of

achievement in mathematics and reading. *European Journal of Special Needs Education*, 21(3), 233–250.

REIKERÅS, E. (2006b). Å lese i matematikken. Hva betyr elevenes leseferdighet for tilrettelegging av matematikk? *Spesialpedagogikk*, 71(4), 51–55.

REIKERÅS, E. (2007). *Aspects of arithmetical performance related to reading performance: a comparison of children with different levels of achievement in mathematics and reading at different age levels*. PhD thesis. Stavanger: University of Stavanger.

REIKERÅS, E. (submitted-a). A comparison of performance in solving arithmetical word problems by children with different levels of achievement in mathematics and reading.

REIKERÅS, E. (submitted-b). Mental arithmetical performance in a developmental perspective: a comparison of children with and without reading difficulties.

SOLEM, I. H. & E. REIKERÅS (2001). *Det matematiske barnet*. Bergen: Caspar.

SOLHEIM, R. G. & L. ENGEN (2001). *Kartlegging av leseferdighet*. Oslo: Læringscenteret.

TRONSKY, L. N. & J. M. ROYER (2003). Relationships Among Basic Computational Automaticity, Working Memory, and Complex Mathematical Problem Solving: What We Know and What We Need to Know. I: J. M. Royer (Ed.), *Mathematical Cognition* (pp. 117–146). Greenwich: Information Age Publishing.

Denne artikkelen er tidligere trykket i *Læsepedagogen* nr. 1/2007 og er gjengitt med tillatelse fra ansvarlig redaktør og forfatteren.



Psykisk helse i skolen

Artikkelen er den første av to om psykisk helse i skolen. Den handler om hindringer for å få behandling og om hvordan hindrene kan fjernes. Skolens forhold til begrepet psykisk helse blir drøftet.



Nina B. J. Berg arbeider som pedagogisk-psykologisk rådgiver ved PPT i Elverum.

Bakgrunnen for mitt engasjement i temaet psykisk helse i skolen er forankret i min faglige og yrkesmessige bakgrunn i allmennlærerutdanningen gjennom 25 år, som pedagogisk-psykologisk rådgiver i PPT i 10 år, og i mine personlige opplevelser som mor til en ungdom som fikk en alvorlig psykisk lidelse i 19-årsalder, med tragisk utgang.

Denne personlige opplevelsen, mer enn noe annet, har gjort det tydelig for meg hvor viktig det er for oss voksne, foresatte og profesjonelle, å vite mer om psykiske vansker og lidelser. Jeg ble konfrontert med min manglende beredskap for at noe slikt kunne skje med mitt barn, og min manglende kunnskap om lidelsens art og muligheter for behandling. Den avmakten dette skapte hos meg var en ekstremt vond opplevelse.

Barn og unge har rett til å forvente at vi som er voksne vet noe om denne typen sykdommer, på samme måte som det er et selvsagt voksenansvar å vite nok om somatiske sykdommer til at vi kan sørge for at de får tidlig hjelp for helseplagene. Dette kravet om å vite for å kunne hjelpe gjelder alle voksne – foreldre, lærere og andre som har med barn og unge å gjøre.

Forutsetningen for å kunne søke tidlig hjelp for psykiske helseplager er at en har kunnskap om hva som kan være tidlige tegn på at psykiske vansker er under utvikling. Kunnskap

skaper handlingsdyktighet, og gir oss mulighet til å opptre som ansvarlige voksne. Mange undersøkelser slår fast at kunnskapsnivået på dette feltet er generelt lavt i befolkningen, og i sterk grad preget av fordomsfullhet og kunnskap som ikke lenger gjelder.

En rekke undersøkelser viser at den psykiske helsetilstanden blant barn og ungdom er foruroligende dårlig. Mange undersøkelser om barn og unges psykiske helse opererer med at så mange som 20 % har mer eller mindre alvorlige psykiske vansker; 8–10 % har så alvorlige vansker at de har behov for behandling.

En undersøkelse gjennomført av SINTEF i 2004 viser at nær 80 % av henvisningene til PP-tjenesten handler om mer og mindre alvorlige psykiske vansker.

Jeg skal ikke bruke mer tid på å presentere tall, men nøye meg med å si noe om hvordan situasjonen oppleves fra mitt ståsted som PP-rådgiver for fire innlandskommuner. I vårt distrikt har antallet henvisninger til Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk blitt tredoblet i løpet av de siste 5–6 årene. Som PP-rådgiver erfarer jeg at elevenes psykiske vansker i stor grad er forårsaket av manglende skolemestring, manglende sosial inkludering og tilhørighet, manglende sosiale ferdigheter og vanskelige familieforhold. Det slår ut i angst, depresjon, atferdsvansker av inn- og utagerende art, selvskading, spiseforstyrrelser m.m.

Dette er noen få, harde fakta fra min arbeidsvirkelighet. Et presserende spørsmål for meg blir da:



Har skolen tatt inn over seg at det gjennomsnittlig sitter 3–4 elever i hver klassegruppe på 25 elever som har psykiske vansker? Blir disse elevene sett? Får de hjelp? Får de hjelp tidsnok? Hvilke hindringer for å få hjelp møter de?

Hinderløypa

Siden jeg i hovedsak arbeider med ungdomsgruppen i grunnskole og videregående skole, vil jeg reflektere litt over hvilken situasjon en ungdom befinner seg i når han eller hun begynner å kjenne at det er noe i veien med den psykiske helsen, og behovet for behandling oppstår. Etter min oppfatning har han eller hun da en veritabel hinderløype å forsure.

Det er vanlig å tenke at det viktigste hinderet for å få hjelp knytter seg til selve behandlingsapparatet. Vi får umiddelbart assosiasjoner som ventelister, behandlingsskøer, manglende tilbud, sviktende kapasitet, mangel på fagpersonell osv.

Hvis jeg skal forsøke å beskrive denne hinderløypa, vil jeg likevel ikke begynne med behandlingsleddet. For meg utgjør det bare det siste hinderet i en lang rekke som må forseres først. Jeg tror det er viktig å rette oppmerksomheten mot de foregående hindrene og gjøre noe med dem, så blir kanskje presset på det aller siste noe mindre.

La meg presentere fire hindre som ligger forut for behandlingsleddet og som er vel så viktige.

Det første hinderet representeres av den unge selv – og består av:

- Den unges mangel på kunnskap om psykisk helse og psykiske plager og lidelser
- Den unges fordommer og mytiske forestillinger om psykiske lidelser og behandling av dem
- Den unges skamfølelse over å ha psykiske problemer, som er med på å hindre at han søker tidlig hjelp
- Den unges uvitenhet om hjelpeapparatet og hvem man kan henvende seg til for å få hjelp og behandling

Det er gjort flere undersøkelser som viser stor kunnskapsmangel hos ungdommer på alle disse feltene, og dårlig hjelpesøkende adferd.

Det andre hinderet består av den unges nærmeste voksne – foreldre og familie:

- Foresatte vet ofte ikke hvor de skal søke hjelp, eller vegrer seg for å gjøre det fordi det fremdeles oppleves som skam belagt å ha en psykisk lidelse
- Foreldrenes egen skyldfølelse er som regel sterk når deres barn får psykiske vansker. Det oppleves lett at en har gjort en dårlig jobb som foreldre når barnet får slike vansker, og mange håper i det lengste at det skal gå over, at vanskene er en del av en normal utvikling i ungdomsalder
- Hjelpetjenestene på 1.linjenivå møter ofte foreldrenes bekymring med bagatellisering, eller de opptrer slik at foreldrene får forsterket sin skyldfølelse, og trekker seg vekk

På denne måten får ofte den unge lite hjelp av sine aller nærmeste til å takle problemene.

Det tredje hinderet utgjøres av skolen og lærerne:

- Kunnskap om psykisk helse og psykiske problemer og lidelser hos barn og unge er et forsømt kompetanseområde i vår lærerutdanning, det tør jeg trygt si ut fra mitt langvarige kjennskap til innholdet i utdanningen. Man lærer lite og ingenting om ulike psykiske lidelser og om hva som er tidlige faresignaler som man skal være oppmerksom på; langt mindre om hvordan man skal forholde seg overfor en elev som viser slike vansker.
- Det fører til at signaler blir feiltolket: Utagerende reaksjoner på psykiske vansker blir puttet i den store sekken med atferdsproblemer. Man setter i verk ulike tiltak mot symptomene, uten at årsakene til vanskene blir skikkelig utredet.
- Forskning, bl.a. av prof. Thomas Nordahl, viser at lærerne i liten grad opplever innagerende vansker som sosial isolasjon og usynliggjøring som problematferd. De stille, tilbaketrukkne, isolerte, ensomme, triste, deprimerede elevene plager sjelden noen, og skaper ingen problemer for lærerne. De prøver å gjøre seg usynlige, og lykkes ofte med det. Paradoksalt nok er det ofte ingen som ser dem før den dagen de har gitt opp og slutter å komme på skolen.

Begge elevgrupper – både de utagerende og innagerende – er risikogrupper når det gjelder å utvikle alvorlige psykiske problemer og lidelser.

Det fjerde hinderet utgjøres av hjelpetjenestene på 1.linjenivå, som består av primærhelsetjeneste, skolehelsetjeneste, pedagogisk-psykologisk rådgivningstjeneste, sosialtjeneste/barnevern og skolens egen rådgivningstjeneste.

- Man har ofte for dårlige kunnskaper om psykiske lidelser til å kunne vurdere alvorsgraden i symptomer
- Man tar ikke foreldrenes/skolenes bekymringer på alvor, men bagatelliserer vanskene
- Tjenestene er ofte for byråkratisk oppbygd og derved vanskelig tilgjengelige, spesielt for ungdom
- Tjenestene er for dårlige til å informere om hvordan brukerne får kontakt, og hva slags hjelp man kan få
- Det er manglende helhetstenking overfor brukerne og manglende samarbeid mellom de ulike instansene i hjelpeapparatet

Stilt overfor en slik hinderløype er det ikke å undres over at mange barn og unge kan slite med sine vansker i lang tid, og kanskje også utvikle unødvendig alvorlige vansker, før man kommer i kontakt med det femte og siste hinderet, behandlingsapparatet.

Dersom problemene hadde blitt oppdaget og taklet på et tidlig tidspunkt, ville mange av dem antakelig ikke hatt behov for assistanse fra spesialisthelsetjenesten. Vi vet mye om

betydningen av tidlig intervensjon når det gjelder å forhindre en alvorlig sykdomsutvikling. Det gjelder ikke minst de psykiske lidelsene.

Hvordan river vi hindrene?

De fire første hindrene i hinderløypa består i hovedsak av *kunnskapsmangel*. Skal vi klare å rive disse hindrene og gjøre en god forebyggende innsats når det gjelder utvikling av god psykisk helse hos barn og unge, må vi å gjøre en innsats i form av å utvikle økt kunnskap og kompetanse om psykisk helse og psykiske lidelser, både hos voksne omsorgspersoner og fagpersoner, og hos de unge selv.

Behandlingskapasiteten innen barne- og ungdomspsykiatri er for dårlig, på tross av en sterk utbygging av tjenesten gjennom de siste årene. Den gjennomsnittlige ventetiden er etter de siste beregningene på ca. tre måneder. Det er mye som tyder på at man i tillegg til å styrke behandlingskapasiteten også må satse mer bevisst på å *forebygge at alvorlige psykiske vansker oppstår hos barn og unge*.

Professor dr. med Lars Weisæth uttrykker det slik:

«Det er bare effektive forebyggende tiltak som virkelig kan redusere gapet mellom det psykiatriske behandlingsbehovet i befolkningen og behandlingskapasiteten i helsevesenet».

Skolen er den arenaen som alle barn og unge befinner seg på gjennom store deler av sin oppvekst. Det er også på denne arenaen svært mye av grunnlaget for deres psykiske helseutvikling legges, på godt og vondt. Derfor peker også skolen seg

Både utagerende og innagerende elever er i risikogrupper når det gjelder å utvikle alvorlige psykiske problemer.

ut som et meget viktig innsatsfelt for forebyggende psykisk helsearbeid blant barn og unge.

Det forebyggende psykisk helsearbeidet i skolen har i alle fall tre viktige tema:

- Informasjon til ungdom om psykisk helse og psykiske vansker
- Kompetanseheving for skolens personale om psykisk helse – psykiske vansker
- Samarbeid med og mellom hjelpetjenestene

Jeg vil i det følgende utdype disse temaene noe.

Informasjon til ungdom om psykisk helse og psykiske vansker

Opptappingsplanen i psykiatri presenterer en egen informasjonsstrategi for ungdom: «Sammen om psykisk helse». Det overordnede målet med denne strategien er å bidra til å forebygge psykiske problemer hos de unge.

Tanken bak denne strategien er at informasjon og økt kunnskap om psykisk helse og psykiske lidelser vil bidra til å utfordre de unges holdninger og fordommer overfor psykiske problemer og bidra til større åpenhet og trygghet slik at de unge tør å snakke om sin psykiske helse og eventuelle psykiske vansker.

Informasjonen skal også gi bedre kjennskap til hjelpeapparatet slik at de vet mer om hvor det er hjelp å få. På den måten håper en å endre deres hjelpesøkende adferd i positiv retning.

Skolen har vært en naturlig arena for iverksettingen av en slik strategi. Vi har fått det landsomfattende prosjektet: «*Psykisk helse i skolen*», som ved hjelp av ulike undervisningsprogram og prosjekter skal bidra til å oppfylle intensjonene i Opptappingsplanens informasjonsstrategi overfor barn og unge. Informasjon om prosjektet finnes på www.psykiskhelseiskolen.no.

Prosjektene fungerer som viktige døråpnere når det gjelder å få innblikk i hva de unge tenker om sin egen og andres psykiske helse, og gir viktig informasjon om hva de ønsker å få mer kunnskap om, og om hva de selv måtte ha behov for av hjelp.

Kompetanseheving for skolens personale Lærerkurset «*Hva er det med Monica?*», som er utviklet i tilknytning til prosjektet «*Psykisk helse i skolen*», gir verdifull faglig støtte for de lærerne som skal gjennomføre prosjektene i sine klasser.

Men også av andre grunner enn for å kunne gjennomføre bestemte undervisningsprosjekter trenger lærerne å få hevet sin kompetanse innen psykisk helse/psykiske vansker.

I det daglige arbeidet i skolen trenger lærerne:

- Kunnskap om hva som er viktige forutsetninger for at barn og unge skal utvikle en god psykisk helse, for å kunne forebygge sykdomsutvikling
- Kunnskap om risikofaktorer
- Kunnskap om hva som er tidlige tegn på at psykiske vansker er under utvikling
- Kunnskap om hvor en kan søke hjelp
- Kunnskap om hva slags hjelp man kan få for psykiske vansker
- Kunnskap om mulighetene for å bli frisk igjen av en psykisk lidelse
- Kunnskap om tilrettelagt undervisning for elever med psykiske vansker

Tidlig intervensjon forutsetter at en har nok kunnskap om psykiske vansker til å kunne tolke signalene fra elevene riktig, slik at hjelp kan settes inn.

Som PP-rådgiver opplever jeg alt for ofte at elever som har strevd med psykiske vansker i lang tid ikke har blitt oppdaget av lærerne. Signalene som elevene har sendt ut er blitt feiltolket til å handle om noe annet: dovenskap, skoleskulk, motivasjonssvikt, dårlig skoleinnsats, atferdsvansker – og reaksjonene fra lærerne har vært deretter.

Elever med langvarige fagvansker viser en sterk tendens til å utvikle psykiske tilleggsvansker på grunn av manglende mestring, noe som gjerne genererer utvikling av et negativt selvbilde. Et negativt selvbilde er som regel en viktig ingrediens i de fleste psykiske lidelser.

Foreldre opplever ikke sjelden at skolen og lærerne er lite lydhøre overfor deres bekymringer og ønsker om at barnets vansker skal utredes. De får heller ikke alltid vite at de har en selvstendig lovfestet rett til å be om sakkyndig vurdering av behov for spesialundervisning for sitt barn, selv om skolen

skulle være av en annen mening. Det betyr at verdifull tid ofte går tapt før spesialpedagogisk hjelp og andre tiltak kan settes i verk.

Skolens og lærerens ansvar er ikke slutt ved at en elev blir henvist til hjelpetjenestene. Eleven skal fortsatt gå på skolen så sant det er helsemessig forsvarlig. For en ungdom har det meget langtrekkende og negative konsekvenser å falle ut av skolegang og utdanning. Det betyr som oftest også at en faller ut av det naturlige sosiale nettverket. Derfor er det viktig å forhindre at dette skjer.

Skolen og lærerne må ha tilstrekkelige kunnskaper om psykiske vansker til å kunne legge til rette en læringssituasjon som ungdommen med psykiske problemer kan makte å følge opp. Læreren må vite hvordan han, *som pedagog*, ikke som behandler, skal forholde seg til den eleven som sliter med en sterk sosial angst, en alvorlig spiseforstyrrelse, depresjon og selvmordstanker eller andre psykiske vansker, og hvilke krav disse vanskene stiller til en tilrettelagt undervisning.

Samarbeid med og mellom hjelpetjenestene Lærerne må få veiledning og støtte i dette arbeidet fra hjelpetjenestene, BUP, PPT og skolehelsetjenesten. På en helt annen måte enn det som nå er tilfellet må hjelpetjenestene gå inn i skolen, samarbeide og bistå lærerne i det forebyggende psykiske helsearbeidet. Alt for mange av de unge som dropper ut av videregående skole gjør det på grunn av at skolegangen ikke blir godt nok tilrettelagt i forhold til elevens faglige, sosiale og psykiske vansker.

Svært mange ungdommer uføretrygdes på grunn av psykiske lidelser og problemer. Uføretrygding av unge mennesker

har ofte klare sammenhenger med drop-out fra skolen. Det har oppstått et brudd i en naturlig utvikling fra barn til voksen som ikke har latt seg reparere godt nok. Ikke sjelden skyldes en slik utvikling et manglende samarbeid og en manglende samordning av hjelpetiltak innen hjelpetjenestene, og mellom hjelpetjenestene og skolen, slik at hjelpen oppleves som fragmentert og lite effektiv for brukerne.

Samordning av tjenesteyting i NAV-etat og i Barne- og familieetat er skritt i riktig retning, som også kan øke mulighetene for at bestemmelsen om Individuell Plan for brukere med langvarige behov for koordinerte hjelpetjenester skal bli til virkelig hjelp, og ikke bare ord på papir.

Skolens forhold til begrepet psykisk helse

Hvilket forhold har egentlig skolen til begrepet psykisk helse – og til *god psykisk helse*?

Hva er forresten god psykisk helse?

Psykiater Sidsel Gilbert gir denne definisjonen:

«God psykisk helse er evnen til å fordøye livets påkjenninger».

Hvordan formulerer så skolen det ultimale mål for sin virksomhet?

Det overordnede mål for skolen i gjeldende lov og læreplan oppsummeres i betegnelsen *«Det integrerte mennesket»*:

«Opplæringen skal bidra til en karakterdannelse som gir den enkelte kraft til å ta hånd om sitt eget liv».

Elever med langvarige fagvansker viser en sterk tendens til å utvikle psykiske tilleggsvansker på grunn av manglende mestring, noe som gjerne genererer utvikling av et negativt selvilde.



Som PP-rådgiver erfarer jeg at elevenes psykiske vansker i stor grad er forårsaket av manglende skolemestring, manglende sosial inkludering og tilhørighet, manglende sosiale ferdigheter og vanskelige familieforhold.

Det er et nært slektskap mellom de to formuleringene. Skolen er pålagt et ansvar for å bidra til en karakterdannelse som gir den enkelte *kraft til å ta hånd om sitt eget liv, for å kunne tåle de påkjenninger som livet byr på.*

God psykisk helse er altså det endelige målet for skolens virksomhet! Men det forutsetter at skolen har et bevisst forhold til hvilke grunnforutsetninger en god psykisk helseutvikling bygger på.

Har den det?

Selve begrepet psykisk helse brukes, av en eller annen grunn, nesten ikke i Opplæringsloven eller læreplanene. Helseforebyggende arbeid i skolen, slik det omtales i lov og lære-

planer, handler i første rekke om elevenes fysiske helse. God psykisk helse er et underforstått resultat av mye fysisk aktivitet og riktig kosthold.

Troen på en sunn sjel i et sunt legeme står sterkt i norsk skole. Jeg skal selvfølgelig ikke påstå at det ikke er en sammenheng. Men jeg tror vel ikke at det er hele sammenhengen. Fraværet av begrepet psykisk helse i skolens styringsdokumenter som et viktig mål for skolens arbeid, er etter min oppfatning med på å gjøre mange av skolens anstrengelser, som har et klart psykisk helseforebyggende formål, utydelige og lite målrettede. Prosjektaktiviteten kan av og til minne om mannen som kastet seg på hesten og red av gårde i alle ret-

ninger. Det fører som kjent ingen steds hen.

Vi har prosjekter *mot* mobbing, *for* utvikling av gode sosiale ferdigheter, *mot* problematferd, *for* utvikling av gode basiskunnskaper, osv. osv. – prosjekter som alle i sitt innhold er viktige når det gjelder å forebygge psykiske vansker, fordi de handler om mestring, sosial inkludering og utvikling av et godt selvbylde. Likevel knyttes sjelden begrepet psykisk helse til slike prosjekter.

Hvis skolen la et *tydelig psykisk helseperspektiv* til grunn for all sin virksomhet, det være seg undervisning, utvikling av et godt psykososialt miljø og utvikling av gode mellommen-neskelige relasjoner, ville de ulike prosjektene falle på plass i en meningsfylt sammenheng i større grad enn de nå ofte gjør.

Kunnskapsløft for psykisk helse i skolen

Bare hvis skolen legger et mer bevisst og klart formulert psykisk helseperspektiv til grunn for all sin virksomhet, kan vi ha håp om at den kan drive et godt forebyggende psykisk helsearbeid.

Kompetansen hos lærere når det gjelder psykisk helse og psykiske vansker og lidelser hos elevene må styrkes slik at de blir bedre i stand til både å forebygge vansker og å oppdage og hjelpe de som sliter.

Grunn-, etter- og videreutdanning for lærere må en ta inn over seg at 20 % av elevene sliter med psykiske vansker og sørge for at lærerne har kompetanse til å møte elevenes behov på dette området.

Det snakkes mye om behov for opprusting i skolen, om faglige kunnskapsløft, om behov for teknologi og datautstyr som kan ruste elevene til å møte samfunnets og arbeidslivets krav. Mange bekymrer seg mye for at vi ikke har nok PC'er i skolen. Det er sikkert en velbegrunnet bekymring.

Jeg bekymrer meg mest over at vi *ikke har nok voksne mennesker i skolen*: lærere, miljøarbeidere, sosialpedagoger, helsesøstre, psykiatriske sykepleiere – voksne profesjonelle med ulik kompetanse, og med tid til å se og snakke med den enkelte elev, tid og overskudd og ressurser til å møte den enkelte elevs behov.

Voksensentettheten har sunket drastisk i skolen. Ressurser til spesialundervisning og annen tilrettelegging av undervisningen er skåret til benet. Jeg møter mange travle, trette og

stressede lærere. 60 % av lærerne er ute av yrket ved fylte 54 år. Det sier noe om de psykiske helsebelastninger lærerne utsettes for i sitt yrke. De skal haste fra den ene storklassen til den andre, og alltid leve med dårlig samvittighet over at de ikke får gitt nok oppmerksomhet og hjelp til enkelteleven.

En stresset og utbrent lærer har lite overskudd til å se og bry seg om den eleven som ikke mestrer godt nok, som sliter med et dårlig selvbylde og mangler bekreftelse på seg selv og som kanskje er på vei inn i håpløshet og depresjon. Derfor trenger vi *flere voksne inn i skolen* for å gjøre denne viktige jobben: å gi barn og unge hjelp til å utvikle et positivt selvbylde og en god psykisk helse.

Møtet mellom mennesker – mellom en voksen som har tid og tålmodighet til å formidle, veilede og bekrefte, og en elev som kjenner trygghet og tillit til den voksne – er pedagogikkens og læringens innerste vesen.

Ingen PC, ingen avanserte læremidler kan erstatte dette møtet. Denne relasjonen er grunnmuren som alt annet skal bygge på: psykisk helse, kunnskapstilegnelse og personlighetsutvikling.

At det er *en* der som ser og forstår kan være det som avgjør om en klarer å fordøye de påkjenninger livet byr på, og blir i stand til å ta hånd om sitt eget liv. ■

LITTERATUR:

BERG, N. B. J. (2005). Elev og menneske. Psykisk helse i skolen. Oslo: Gyldendal Akademisk.

NORDAHL, T. (2000). En skole – to verdener. NOVA-rapport 11/2000.

REGJERINGENS STRATEGIPLAN FOR BARN OG UNGES PSYKISKE HELSE: «Sammen om psykisk helse...» 2003.

ST.PR.P. NR. 63 (1997–98). Opptrappingsplan for et bedre tilbud til mennesker med psykiske lidelser, 1999–2006.

WEISÆTH, L. OG O. S. DALGARD (RED.) 2000. Psykisk helse. Risikofaktorer og forebyggende arbeid. Oslo: Gyldendal Akademisk.

I neste nummer kommer en oppfølger som handler om forbyggende psykisk helsearbeid.

Kinderegghøna

Barn har frodig fantasi, og blir de møtt på sine kreative innfall kan det utvikle seg til rene filosofiske diskusjoner om eksistensielle spørsmål. Hovedsaken er at barn har et forum der de tør komme med sine små utfall: Forum der de blir hørt og tatt på alvor. I voksenverden planter vi ideer om engler og julenissen på barn som symbol på de gode hjelperne i livet vårt. Det finnes flere forestillinger: Hør bare!

AV BEATE HEIDE

Det var i julen. Lille Sander på fire år, som påstår at han slett ikke er liten, men derimot veldig stor, og som fnyser av slike opplagte løgner som at han er liten; det er mange i barnehagen som er mindre enn han, så det så! Med slike sannhetsvitner blir vi voksne satt på plass og må bøye oss for opplagte bevis. Denne gangen hadde han funnet seg en tom eggkartong. Den hadde foreldrene lagt i korgen for «Ting Til Hjelp For Opp-tenning Av Ovn». Sander sprang rundt og glefset etter kusina med esken. Den var liksom litt farlig da, når han åpnet lokket. En hånd kunne bli fast i den taggedede underdelen. Det hele var frydefullt spennende. Plutselig ble gutten stående midt på gulvet: – Jeg lurar på om det kommer en høne og verper i denne esken?, sa han høyt ut i luften. – Jeg kunne sette den under sengen min og se om en høne fant veien inn... Tankefull ble han stående å se ut i luften.

Jeg hadde hørt hva han sa, så jeg foreslo at vi kunne ta en titt under senga hans, for jeg hadde en følelse at der var fryktelig mange ville dyr der. Om en høne skulle verpe i kartongen, ville den kanskje bli redd for alle de ville dyrene under senga?

Sander var i grunnen enig i det. Han mente det var både bjørner og tigergutter og krokodiller og andre farlige vesener der. Mens han tenkte seg om klapret han med lokket på esken, som etter hvert var preget av de hurtige lukke- og åpnemanøvrene.

Han tok seg en tur inn på rommet sitt, og gløttet under senga. Da han kom ut forkynte han at han trengte hjelp. Jeg ble med inn og sammen la vi oss på magen foran senga. – Det er mye her, sa han, med saklig røst. Jeg nikket meg enig i det. Det var nokså mye av ubestemmelig karakter under senga. Gutten forsvant under senga, og etter en stund kom det dyr i alle fasonger frem. De måtte finne seg et annet sted å gjemme seg.

Sander funderte på om hvordan han skulle få en høne til å komme inn i huset. Nå lå det til rette for at høna kunne legge egg i kartongen uten å bli skremt av andre ville dyr. – Den høna kan jo ikke vite at dyrene ikke er farlige, resonerte Sander. Vi ble enige om at det i hvert fall måtte bli stille i huset før eggkartongen ble satt frem. Sander satt helt i egne tanker. Jeg kunne formelig se hvordan han strevet med å få historien til å henge



sammen. Han visste hvor egg kom fra, og han visste godt at høner slett ikke hadde for vane å komme inn og verpe i eggkartonger under senga.

Onkelen foreslo at det kanskje var noen spesielle egg, høna kunne verpe i kartongen under senga; Kunne det være Kinderegg, kanskje? Rasmus, kastet seg ut i samtalen: – Ja, for Kinderegg betyr jo Barneegg, så det vil passe bra! De to guttene nikket til hverandre. Det så ut som de var enige i at slike egg godt kunne måle seg med hønseegg.

Sander tente helt på den ideen! Jo, han ville som sagt sette frem eggkartongen når han la seg for å sove. Når det var blitt mørkt, og alle sov i huset, ville en høne liste seg inn og legge Kinderegg i kartongen. Han klukklo av sine egne fantasibilder om hvor morsomt det ville bli å gå på Kinderegg jakt i eggkartongen om morgenen.

Jeg må innrømme at jeg også var spent. Hvordan ville det gå med Sanders Kinderegghøne?

Ville det bli så stille i huset at den torde legge egg i kartongen? Ville planen lykkes?

Da det var gått noen dager, kunne jeg ikke dy meg lengre. Jeg måtte sende en melding og spørre om resultatet. Hadde høna verpet?

Og svaret var klart og entydig. Fangsten til nå hadde vært 4 Kinderegg. Høna var nokså skjær av seg og kom ikke om pappaen i huset snoket for mye. Da ble den nemlig redd og holdt seg unna. En nokså lettskremt høne med andre ord. Med en lettskremt høne blir også fangsten helt uforutsigelig. Det er derfor ekstra flott de dagene høna har vært der.

Tull, sier du kanskje. Man skal ikke tulle med barn på den måten. Man skal ikke sette griller i hodet på dem! Jeg tror ikke det skader noen verken å tro på kinderegghøner, nisser eller engler. Slike forestillinger gir et magisk skjær til barndommen: Kan det være mulig, eller? Barns fantasi er en innfallsport til barns tanker. Ved å følge barna inn i slike fantasier kan vi også lære hvordan barn resonerer, hvordan de strever med å få språket og fantasien til å henge sammen med virkeligheten. Det er spennende, og det kan gi oss voksne noen nye tanker om hvor mye barn egentlig funderer over! ■

Erfaringer fra «De utfordrende barna»

«Never too early..» (Loeber og Farrington, 1999).

Prosjektet «De utfordrende barna» er initiert av Fylkesmannen i Rogaland og har fokus på å utvikle handlingskompetanse til å avdekke, avhjelpe og forebygge psykososiale vansker hos barn i alderen 4 til 8 år. Her presenteres bakgrunn, innhold og erfaringer fra prosjektet.

AV PÅL ROLAND, HILDEGUNN FANDREM, INGUNN STØRKSSEN OG INGER KRISTINE LØGE

Fire kommuner er med i prosjektet med sine individuelle mål og planer. Felles for alle er fokus på tidlig innsats og systemrettet arbeid. I tillegg til lokalt arbeid og samlinger har det blitt arrangert fellessamlinger med faglige innlegg, «workshops», og kollegaveiledning. Faglige veiledere i prosjektet har vært fire representanter fra Senter for atferdsforskning (SAF) ved Universitetet i Stavanger.

Teoretisk begrunnelse for prosjektet

Omfang av psykososiale vansker Rapporten «Psykkiske lidelser blant barn 0–12 år» (Nærde & Neumer, 2003) oppsummerer med at mellom 10–20 % av barn i alderen 4 og 10 år har så store psykososiale vansker at dette påvirker deres funksjonsnivå, og at 4–7 % har så alvorlige problemer at de er behandlingstrenge. Studiene viser at vanskene kan oppstå tidlig. I tråd med dette har det i de senere årene blitt et stadig større fokus på tidlig intervensjon for barn som sliter med ulike psykososiale vansker.

Innagerende og utagerende vansker Vi skiller ofte mellom atferd som barnet retter mot seg selv (innagerende) og atferd rettet mot andre (utagerende). Innagerende vansker handler om å trekke seg fra sosial samhandling med andre, eller ved å reagere med symptomer på angst og depresjon, mens utagerende vansker omfatter atferd i retning av opposisjon og aggressiv atferd. (Gimpel & Holland, 2003). Det kan ofte være lett å fokusere mest på utagerende problemer blant barn i barnehage og skole ettersom denne typen atferd kan være svært forstyrrende for gruppeaktiviteter. Studier viser imidlertid at innagerende

problemer er vel så vanlig i denne alderen som utagerende vansker (Furniss, Beyer & Guggenmos, 2006). Barn med innagerende er ofte utrygge og ønsker at omgivelsene skal oppdage dem og bry seg om dem. Ofte kan disse barna også ønske hjelp til å «komme fram» og delta mer i aktiviteter. Det å trygge de innagerende barna har stor betydning for samspillet med andre mennesker seinere i livet (Lund, 2004).

Siden atferd rettet mot andre i form av fysisk aggresjon er vanlig blant barn helt ned i alderen 2–4 år, ser man nærmest på denne atferden som en del av normalutviklingen (Alink mfl., 2006; Tremblay mfl., 2004). Tremblay (2004) hevder at barn utvikler fysisk aggresjon så snart de ser at dette kan fungere som en kommunikasjonsform med omverdenen, altså før barnet har utviklet avansert språk, men at de lærer å dempe sin aggresjon ettersom de blir introdusert for andre mer modne reaksjoner. For de fleste barn skjer dette før de begynner på skolen, men noen barn har ikke mulighet til slik læring i sine omgivelser (Edwards, Eiden, Colder & Leonard, 2006). Barn kan også av ulike grunner være utsatt for direkte negativ sosial læring (Bandura, 1971). I slike tilfeller får skole og barnehage en utfordring. Barn som viser aggressive handlinger kan bli upopulære og avvises av andre barn (Johnson, Ironsmith, Snow & Poteat, 2000; Monks, Ortega Ruiz & Torrado Val, 2002). Det å bli avvist i førskolealder kan få konsekvenser for læring og utvikling i mange år fremover (Buhs, Ladd & Herald, 2006).

Tidlig intervensjon Samtak-rapporten (Lie mfl., 2003) påpeker at barnehagen i større grad bør trekkes med i samarbeidet

når det gjelder tilretteleggelse for støtte til samarbeidsprosjekt mellom PP-tjenesten og skolen. Vi vet videre i dag en god del om nytten av tidlig innsats eller tidlig intervensjon blant barn med psykososiale vansker (Loeber og Farrington, 1999). Viktige elementer i tiltak som gir effekt er blant annet: at det arbeides på flere nivå parallelt, tidlig identifisering og intervensjon, at tiltak er aldersadekvate, og at samarbeid vektlegges (Webster-Stratton og Taylor, 2001). St. meld. nr. 16 (2006–2007) fokuserer også sterkt på tidlig intervensjon. Blant faktorer som er antatt å fremme livslang læring i denne Stortingsmeldingen inngår blant annet tidlig språklig og sosial utvikling.

Overgangen mellom barnehage og skole Med hensyn til barns overgang til skolen, har en de senere årene blitt opptatt av hvorvidt systemene rundt individet er klar for barnets overgang til skolen. En har altså gått bort i fra et ensidig fokus på om barnet er klar for skolen (Bø, Løge, Thorsen & Omdal, 2002). Denne «paratheten» innebærer blant annet barnehagens forberedelser av barnet, og skolens beredskap til å ønske barnet velkommen (Pianta & Kraft-Sayre, 2003). I følge Løge, Bø, Omdal & Thorsen, (2003) er hele personalet som er involvert ansvarlige for å samarbeide med alle andre i systemet. Alle parter har ansvar for å identifisere ressurser som kan bidra til å forberede og gjøre barnet beredt til å begynne på skolen. Ansvaret omfatter også å identifisere hva skolen trenger for å være beredt til å ta imot barnet og hans/hennes familie. Dette systemrettede arbeidet har en sentral funksjon i arbeidet med å forebygge, og eventuelt avhjelpe, vansker hos barnet som skal begynne på skolen.

Prosjektets mål og hensikt

Hovedmålet for prosjektet «De utfordrende barna», slik det er formulert av initiativtaker, lyder slik: Å utvikle handlingskompetanse til å avdekke, avhjelpe og forebygge psykososiale vansker blant barn i alderen 4–8 år. Det er videre formulert følgende delmål for prosjektet:

- å øke kompetansen i systemrettet arbeid
- å skape forståelse for systemets innvirkning på individet
- å finne formålstjenlige tilnærminger i møte med barna
- å utvikle verktøy til variasjon og valg i utfordringer og aktivitetsformer

- å se sammenheng mellom de ulike læringsarenaene (hjem, fritid, barnehage, skole)
- å utvikle kompetanse til å bli bedre «iakttakere»
- å utforme modeller, tiltak og arbeidsformer som fremmer samhandlingen mellom barnehage, skole og PPT

Prosjektet har altså to fokus: Det ene er tidlig intervensjon og det andre er systemperspektivet.

Viktigheten av tidlig intervensjon er nevnt innledningsvis. Det økende omfanget av psykososiale vansker gjør at utfordringene i barnehage og småskole blir stadig større. Å arbeide med forebygging og avhjelping av den negative atferden så tidlig som mulig blir derfor avgjørende. Jo tidligere en starter arbeidet, desto større sjanse er det for at vansker ikke får utvikle seg.

Systemperspektivet ble først fokusert for alle landets skoleledere og PP-tjenester i forbindelse med gjennomføringen av Samtak-programmet fra 2000–2003. I dette programmet var fokus på systemretta arbeid i forhold til forebygging, avhjelping og avdekking av tre ulike spesialpedagogiske vanskeområder (KUF, 1999). Det handlet om å ha systemer for samarbeid og om å se individ-saker i et videre perspektiv (Midthassel og Fandrem, 2002). Systemrettet arbeid innebærer bl.a. å ta i bruk kunnskap fra etater/institusjoner som har et annet fokus enn det etaten/institusjonen en jobber med selv har. Samtidig handler det om å jobbe med en sak slik at en ikke bare løser saken, men også forebygger. I praksis kan det dreie seg om å etablere nye strukturer, å ta i bruk allerede eksisterende strukturer og utvikle rutiner for informasjon. Det vil som nevnt tidligere (Pianta og Kraft-Syre, 2003) være viktig for barnehager å etablere samarbeid med skoler i forbindelse med overføring av barn med vansker. Mer konkret vil det være viktig at skolen har informasjon om hvordan barnehagen har arbeidet i forhold til barnet. Når eleven vet at læreren vet, vil eleven slippe mye energibruk for å gjemme seg eller for å overkompensere (Fandrem og Roland, 2002, s. 20). Overføring av opplysninger om elever med spesielle vansker er bare en side ved overgangsrutiner, men den er kanskje en av de viktigste for disse elevene. På mange måter handler det om å om å styrke relasjoner mellom ulike mikronivå (Bronfenbrenner, 1979). Målet er at ulike etater/institusjoner skal jobbe nærmere og

Jo tidligere en starter arbeidet, desto større sjanse er det for at vansker ikke får utvikle seg.



bedre sammen, gjennom at de får utveksle erfaringer og bli bedre kjent med hverandres begrepsapparat. Ulike institusjoner kan ha forskjellige begrep om det samme problemet. Dette kan hindre samarbeid og resultere i at en arbeider i ulike retninger. Når man har en felles forståelse av problemet er det lettere å finne frem til felles løsninger. Ved at det er et nært samarbeid mellom skole, barnehage, PP-tjenesten og helsestasjon oppnår en at flere ser, samtidig som barnet blir sett på flere arenaer.

Samarbeidspartnere og organisering

Med bakgrunn i Samtak-programmet og oppdragsbrev fra Utdannings- og forskningsdepartementet, initierte Fylkesmannen i Rogaland prosjektet «De utfordrende barna». Våren 2005 ble kommunene i Rogaland invitert til å delta i et toårig prosjekt med hovedmål å utvikle handlingskompetanse til å forebygge, avdekke og avhjelpe psykososiale vansker hos barn i alderen 4–8 år. Fire kommuner ble plukket ut: Egersund, Lund, Sandnes og Time. Lokale representanter fra barnehage, skole, SFO, PPT og helsestasjon utgjør til sammen hver enkelt kommunes prosjektgruppe.

Kommunenes prosjektgrupper ble i starten av prosjektperioden samlet til kurs om utarbeidelse av prosjektplan. I etterkant av kurset utviklet hver enkelt kommune hver sin lokale plan, der de blant annet formulerte lokale målsetninger og aktiviteter. Et viktig lokalt tiltak har vært å utvikle rutiner for overgang mellom barnehagen og skole/SFO. Det har videre dreid seg om lokale kurs og veiledning og å prøve ut kartleggingsmaterieill som for eksempel observasjonsmaterieillet «Alle med» (Løge, Leidland, Mellegaard, Olsen og Valdeland, 2006). En kommune har også valgt å gjøre seg kjent med kommunens helhetlige modell for samhandling og koordinering, og å skape grunnleggende strukturer i barnegruppen i barnehagen. Kommunene har altså selv hatt et ansvar for å være en aktiv deltaker i prosjektet. Dette innebar også å legge de økonomiske og organisatoriske forholdene til rette for det lokale utviklingsarbeidet og implementering i egne barnehager og skoler. Kommunene måtte også levere rapporter til Fylkesmannen i tråd med prosjekterplanen. De er videre også ansvarlige for erfaringsspredning til andre barnehager og skoler i egen kommune.

Fylkesmannen var hovedansvarlig for erfaringsspredning på regionalt nivå. I tillegg skulle de sikre at kommunene utarbeider prosjektplaner og rapporter, og de skulle utforme og igangsette en plan for oppfølging, veiledning og koordinering av de lokale prosjektene. Midler har blitt overført til kommunene, og de har hatt ansvaret for å engasjere eksterne veiledere.

Fire fagpersoner ved Senter for atferdsforskning (SAF) var engasjert som eksterne veiledere. Veiledningen fant sted på fellessamlingene som ble arrangert for alle i prosjektgruppene. De fire deltakerkommunene har på omgang hatt ansvaret for å arrangere fellessamlingene. I alt ble det avholdt 6 fellessamlinger før prosjektet avsluttes med en konferanse høsten 2007. De fire veilederne fra SAF var også ansvarlige for de faglige innleggene på fellessamlingene. Arbeidsmetodikken brukt på samlingene blir beskrevet nærmere nedenfor.

I løpet av prosjektperioden ble det også avholdt ledersamlinger hos Fylkesmannen i Rogaland, hvor prosjektledelsen fra hver kommune har deltatt sammen med koordinator fra SAF. Disse samlingene ble blant annet brukt til å utveksle erfaringer i forbindelse med utarbeidelsen av prosjektplanen og til evaluering.

Arbeidsmodellen

Struktur i fellessamlingen Det første året benyttet vi en modell med et faglig innlegg fra SAF og to veiledningsøkter. Det viste seg imidlertid etter hvert å være et behov for å tilrettelegge for at kommunene fikk enda mer tid til å reflektere over de faglige innleggene. Ideen om å bruke «workshops» ble fremsatt, dermed ble modellen endret til å inneholde disse tre elementene:

- Faglig innlegg av en representant fra SAF (1 time).
- «Workshops» hvor kommunene kan reflektere over det faglige innleggets relevans for deres eget arbeid (1 ½ time). Denne økten avsluttes med en drøfting i plenum.
- Kollegaveiledning i to grupper bestående av to kommuner (1 ½ time). Veiledningen blir avsluttet med en oppsummering i plenum. Alle deltakerne skriver dessutenlogg med erfaringer fra arbeidsdagen.

Faglige innlegg I alle de faglige fremleggelsene har temaene

blitt knyttet til tidlig alder, tidlig intervensjon og systemperspektivet. Temaene er valgt ut fra veiledernes spesielle kompetanse og i samarbeid med prosjektlederne.

De faglige innleggene har vært:

1. Innføring i en kollegaveiledningsmodell (Midthassel, 2000). Veiledning ble her definert, og de ulike rollene i veiledningen gjennomgått. Videre ble det fokusert på veiledningsmodellens prinsipper, gangen i den, og de ulike typene spørsmål (faktaspørsmål og refleksjonsspørsmål) ble forklart og eksemplifisert. Klima i veiledningsgruppa ble også berørt. Modellen blir nærmere konkretisert nedenfor.
2. Problematferd. Tidlig autoritetskonflikt (Loeber og Farrington, 1999) har vært et av hovedtemaene i prosjektet. Det anbefalte prinsippet her er å intervenere i tidligst mulig alder. Også begreper og temaer som sinne og aggresjonsmestring, proaktiv og reaktiv aggresjon (Roland og Idsøe, 2001; Dodge, 1991) ble tatt opp. Videre ble det fokusert på det autoritative perspektivet relatert til håndtering av krevende atferd. Et annet viktig punkt her var teori som går på utvikling av felles standard i team. Håndtering av problematferd ble vinklet på individ, team og skolenivå.
3. Psykososiale konsekvenser av samlivsbrudd for barn. Hvordan virker foreldres samlivsbrudd på barnas fungering på skole, og på deres selvbylde, mentale helse og trivsel? Nasjonal og internasjonal forskning ble presentert (Størksen, 2005). Det gjennomgående funnet i nasjonal og internasjonal forskning er at barn som har opplevd samlivsbrudd er i en økt risiko for psykososiale problemer. Det er allikevel viktig å understreke at selv om flere barn i denne gruppen sliter med ulike vansker, så går det allikevel bra for de fleste. Det er også et poeng at noen (få) barn som har levd i svært konfliktfylte familier kan oppleve samlivsbruddet som en lettelse, og faktisk få en bedre tilpasning etter bruddet (Referanser i Størksen, 2005). For barnehager og skoler er det viktig å ha kjennskap til at konflikter og brudd i familien kan være stressende for barnet. Da kan de vise bedre forståelse når de møter krevende atferd hos barn som opplever samlivsbrudd.
4. Språk og atferd. Teori og forskning omkring sammenheng mellom språk og atferd ble gjennomgått. Videre ble det satt

fokus på at barn med språkvansker også utgjør en risiko-gruppe for å utvikle sosiale vansker (Cantwell & Baker, 1991; Botting & Conti-Ramsden, 2004; Brinton, mfl., 1998; Rice mfl., 1991) Tidlige språkproblemer hos barn kan gi psykososiale vansker av ulik art (Irwin, Carter, & Briggs-Gowan, 2002; Dionne, 2005). Barn med språkproblemer har videre risiko for vedvarende problemer både av psykososial og akademisk karakter gjennom livsløpet (Fey, Catts, & Larrive, 1995). Tidlig intervensjon er anbefalt (Espenakk et al., 2003).

5. Kommunikasjonsperspektivet. Her ble begrepene eget perspektiv, perspektivtaking og intersubjektivitet relatert til prosesser i teamutvikling. Det ble også gitt en innføring i deler av Gregory Batesons (1972, 1979) kommunikasjons-teori. Begreper som informasjon, relasjon, «double bind», metanivå og sirkulær forståelse ble drøftet i forhold til dagligdagse situasjoner med elever og kolleger. I forbindelse med elevperspektivet kom vi også inn på tolkningsprosesser og vansker knyttet til disse.
6. Sosiale og emosjonelle vansker hos minoritetsspråklige. I hvilken grad representerer minoritetsspråklige barn en ekstra utfordring? Forskningen som ble presentert viser at mange minoritetsspråklige elever sliter med mer psykososiale vansker enn det norske elever gjør. Innlegget tok for seg akkulturasjonsprosessen (Berry mfl., 2002) og vansker som denne kan medføre, som for eksempel depressive symptomer. Det ble også vist til data om at mobbing, samt reaktiv og proaktiv aggresjon er utbredt også blant minoritetsspråklige. For å kunne avhjelpe og forebygge en atferd som for eksempel mobbing vil det være sentralt å vite noe mer konkret om årsaken til denne aggressive atferden, og om årsaksmønsteret handler om noe annet sammenlignet med hva det gjør for de norske. I denne sammenheng ble tilhørighetsbehov som motiv spesielt fokusert, og hvilke konsekvenser dette kan få for praksis i skole og barnehage når det gjelder arbeidet med de minoritetsspråklige barna.

«*Workshops*» Hensikten med å legge inn «workshops» var at vi ønsket å legge til rette for at teori presentert i de faglige innleggene kunne knyttes mer direkte opp mot praksis. Videre gav denne arbeidsformen en mulighet for deltakende

læring ved at kommunene fikk diskutere faglig stoff som nylig hadde blitt presentert. Som en hjelp for kommunene til å komme i gang med refleksjoner, utarbeidet representantene fra SAF spørsmål knyttet til teori og praksis på forhånd. Disse spørsmålene var for eksempel: «I hvilken grad opplever dere i deres kommune at problemstillingene som ble presentert er aktuelle?» eller «Kan noen av de handlingsalternativene som ble presentert i det faglige innlegget være aktuelle for deres kommune/skole/barnehage?». På denne måten ble teori trukket rett inn i deltakernes hverdag, og det kan bli mulig å se en større relevans til eget arbeid. Økten ble avsluttet med kommunevise innlegg og drøfting i plenum. Dette kan bidra til ytterligere læring, ved at kommunene presenterer oppsummeringer for hverandre.

Kollegaveiledning Hensikten med veiledningssekvensen var todelt. Faggruppene skulle oppøve kompetanse på en bestemt kollegaveiledningsmodell (Midthassel, 2000), samtidig som veiledningen gir mulighet for en dypere og felles forståelse av et problemfelt med bakgrunn i reelle veiledningsdokument. Veiledningsdokumentet ble sendt ut til de faglige veilederne fra SAF god tid i forkant av fellessamlingene, noe som gav gode muligheter til forberedelse av veiledningen.

Modellen går i korthet ut på presentasjon av problemstilling, oppklarende faktaspørsmål, refleksjonsspørsmål knyttet til forståelse, forslag til handlingsalternativer, oppsummering og veien videre. I denne veiledningsformen finnes det to hovedroller: veisøker og veileder. Veisøker er den som blir veiledet, med bakgrunn i et problem hun eller han står oppe i.

En kan ha en veileder og flere veisøkere, eller en veisøker og flere veiledere. I prosjektet «De utfordrende barna» har vi praktisert én veisøker og flere veiledere. Fagpersonene fra SAF har rollen som gruppeledere.

Veisøker har beskrevet problemet i et veiledningsdokument og temaer fra dette dokumentet blir fokus for veiledningen. Veilederens oppgave er å se saken fra veisøkers perspektiv og bidra til økt forståelse. Hver veileder får etter tur anledning til å stille et til to spørsmål. Det gis anledning til flere runder – først med faktaspørsmål og deretter med refleksjonsspørsmål.

Faktaspørsmål omhandler faktiske forhold rundt den aktuelle saken, for eksempel antall søsken og antall år i bar-

Veiledningssekvensene har fått en klar retning mot tidlig intervensjon og systemrettet arbeid. Dette har vært ekstra spennende fordi veiledningsgruppene har bestått av deltakere både fra barnehage og skole med representasjoner fra alle nivå i organisasjonen.

nehage/skole. Refleksjonsspørsmålene skal stimulere til økt refleksjon hos veisøker. Spørsmålene bidrar til bedret forståelse og bearbeidelse av saken hos veisøker. Veisøker får anledning til å tenke på sin egen sak på nye måter. Videre settes det av tid i slutten av veiledningen til å vurdere ulike handlingsalternativer i den aktuelle saken.

Sakene som kommer frem i de ulike veiledningsdokumentene er gjennomgående av kompleks og alvorlig karakter, og gir grunnlag for refleksjoner om utfordrende atferd på flere nivå i den enkelte organisasjon. Eksempler på tema i veiledningsdokumentene er sterk individuell utagering (alvorlig aggresjon), ekskludering, sterk grad av innadvendt problematikk, omfattende språkproblematikk.

Utformingen av veiledningsdokumentene er sentral i forhold til kvaliteten på veiledningsøkten. Særlig gjelder det prinsippet om at veisøker må ha et direkte eierforhold til situasjoner/personer i beskrivelsen. En annen viktig faktor er å balansere anonymisering opp mot eventuelle detaljbeskrivelser. Prosessen i veiledningsøkten og det faglige utbyttet som den enkelte opplever å få i veiledningsøkten, er også avhengig av om det foreligger en diffus eller klar problemstilling. Med en uklar problemstilling blir det langt vanskeligere for de andre i gruppen å stille relevante fakta – og refleksjonsspørsmål.

Veiledningssekvensene har fått en klar retning mot tidlig intervensjon og systemrettet arbeid. Dette har vært ekstra spennende fordi veiledningsgruppene har bestått av deltakere både fra barnehage og skole med representasjoner fra alle nivå i organisasjonen.

Kollegaveiledningsmodellen og innspillene i forhold til de ulike problemstillingene blir i neste omgang overført til deltakernes praksisarenaer.

Deltakernes erfaringer fra fellessamlingene – med vekt på veiledningen

Deltakerne har gitt uttrykk for at de er fornøyd med de faglige innleggende. Temaene som ble framlagt var relevante for deres hverdag og har bidratt til ny forståelse og nye handlingsalternativer.

Når det gjelder «workshops» som ble introdusert underveis i prosjektet, så virker det som deltakerne var svært fornøyd med denne arbeidsformen som gav dem anledning til å knytte

oppdatert fagstoff til egen praksis. Dette kom til uttrykk i oppsummeringene fra workshops i plenum, som inneholdt mange relevante eksempler og refleksjoner fra praksisfeltet.

Når det gjelder veiledningen, viser loggnotatene at deltakerne er generelt godt fornøyd. Allikevel har det vært elementer som har vært uvante og som har virket vanskelige for noen. Blant annet har enkelte deltakere reagert negativt på den relativt strenge strukturen i den kollegaveiledningsmodellen vi har benyttet. Som beskrevet følger denne modellen en bestemt oppskrift, og veilederne får kun anledning til å stille 1–2 spørsmål hver gang det er deres tur. Noen har opplevd dette som begrensende, og de kunne gjerne ønske å snakke mer. Andre synes denne strukturen bidrar til rettferdighet ved at alle får relativt lik tid til spørsmål. Videre syns de at strukturen gir forutsigbarhet og fremdrift.

Mange gav konkret uttrykk for at det var et godt og trygt klima i veiledningsøktene, og en «Åpen og behagelig atmosfære i gruppa». Det ble også understreket at det hadde vært trygt å være i gruppa, «i den forstand at en ikke var med i en prestasjonsjakt». Ledelsen av gruppa har jevnt over blitt oppfattet som tydelig og samtidig behagelig. Viktigheten av strukturert ledelse kommer til uttrykk gjennom loggutsagnene: «Strukturen i veiledningsøkta gir god hjelp til prosessen», «Det er en trygg måte å bli veileda på når en kjenner strukturen» og «Den faste strukturen i veiledningsprosessen gjør at alle blir engasjert, alle blir ansvarliggjort og det fører til dynamikk i gruppen».

Når det gjelder veisøker-rollen kan den være ekstra utfordrende, men også lærerik, noe som følgende kommentarer kan tyde på: «Denne gangen var jeg veisøker, og det var en spennende rolle å være i», og «Det er en verdifull erfaring å måtte formulere problemstillinger som veisøker». Utsagnet som følger tyder på at veisøker følte seg respektert og godt ivaretatt: «Jeg kjente meg sett, ivaretatt og bekrefta – både som enkelt-person og som en del av gruppen».

Det ble også understreket at det er positivt å få drøfte ulike saker med så mange engasjerte deltakere med interessante spørsmål og synspunkter. Utsagn som «Jeg opplever at en setter i gang mange ulike tanker som en kan jobbe videre med» og «Jeg føler at jeg lærer litt nytt hver gang» viser også at opplevelser og erfaring som skjedde i veiledningsøkten blir

erfaringer som kunne tas med tilbake til det daglige arbeidet. Dette kan sammenfattes i følgende utsagn: «Veiledningsmodellen er kjempeviktig. Vi lærer å reflektere på vanskelige problemstillinger og bli bevisstgjort på hvordan vi tenker/handler i gitte situasjoner». Viktigheten av systemperspektivet blir også uttrykt gjennom utsagnene: «Det er positivt å få drøfte ulike saker med så mange fagpersoner», «Viktig å få dele erfaringer og kompetanse med hverandre» og «Veiledning gir større sikkerhet i forhold til metoder/faglig trygghet/felles ståsted i personalet».

I noen tilfeller har veiledningsdokumentet vært uklart og forvirrende, og dette har gitt seg utslag i veiledningsøker som har fungert mindre bra. Alle erfaringer kan likevel gi en viss læring, slik en av informantene uttrykker det: «Vi hadde case med uklar og skiftende problemstilling. Dette preget både veiledningen og trolig utbyttet for veisøker. Men, vi lærer av slikt og!»

Erfaringer og faglige vurderinger fra SAF-veilederne

Fellessamlingene i «De utfordrende barna» synes å være en meningsfull og lærerik arbeidsform for deltakerne i prosjektet. Tilbakemeldingene tyder på at de får faglig påfyll, de får ta i bruk og utvide egenkompetanse, og de lærer av hverandre. De opplever også det viktige og verdifulle i å få ta opp og drøfte aktuelle og sentrale problemstillinger fra deres egen arbeidshverdag. De får opplæring i, og erfaring med en veiledningsmodell som kan oppleves krevende i begynnelsen, men som de etter hvert får gjøre til sin egen. De opplever hvordan metoden gir verdifulle refleksjoner, erfaringer og opplevelser.

Sakene som har blitt presentert representerer flere ulike typer problemer blant barna som har vært av til dels svært alvorlig karakter. En gjennomgang av sakene som har blitt meldt inn til veiledning viser en omfattende problematikk som har gjort et sterkt inntrykk. Ved å ta i bruk handlingsalternativer som har kommet opp i fellessamlinger, har flere deltakere gjort erfaringer hvor de har maktet å hjelpe barn med ulike vansker. Prosjektet forsterker dermed tanken om viktigheten av å fokusere psykososiale vansker i tidlig alder og i et systemperspektiv.

Vår oppfatning er at fagfeltet omkring barn i alderen 4–8 år har et stort utviklingspotensial i forhold til kompetanseheving. Uklar eller manglende kompetanse kan tenkes å gi uklar

retning og samkjøring i møtet med krevende atferd. Gjennom loggføringen har vi fått mange indikasjoner på at kompetansetilførselen har vært nyttig både på individ- og systemnivå. Gjennom veiledningssekvensene får vi også et inntrykk av at denne problematikken er komplisert relatert til de ulike organisasjoners standard på systemnivå.

I «De utfordrende barna» har deltakerne fått anledning til faglig fordypelse gjennom innleggene. De har videre fått anledning til å knytte teori til praksis gjennom «workshops» og veiledning. Slik vi vurderer det har de særegne fordelene ved prosjektet «De utfordrende barna» vært:

- Et omfattende fokus på å oppdage og håndtere psykososial vansker blant barn i alderen 4–8 år
- Fokus på systemperspektivet
- Fokus på samarbeid mellom ulike instanser som møter barna
- Kompetanseheving blant deltakerne
- Teori sees i sammenheng med praksis
- Aktiv medvirkning gjennom refleksjon blant deltakerne
- Personlig utvikling og refleksjon i veiledning

Prosjektet har vært spennende og lærerikt for alle parter (jfr.logg). En stor utfordring videre er spredning til barnehage og skoleansatte i deltakerkommunene som ikke har vært direkte involvert i samlingene. Dette blir et viktig tema på avslutningskonferansen høsten 2007. ■



Pål Roland er universitetslektor ved Senter for Atferdsforskning, Universitetet i Stavanger



Hildegunn Fandrem er universitetslektor ved Senter for Atferdsforskning, Universitetet i Stavanger



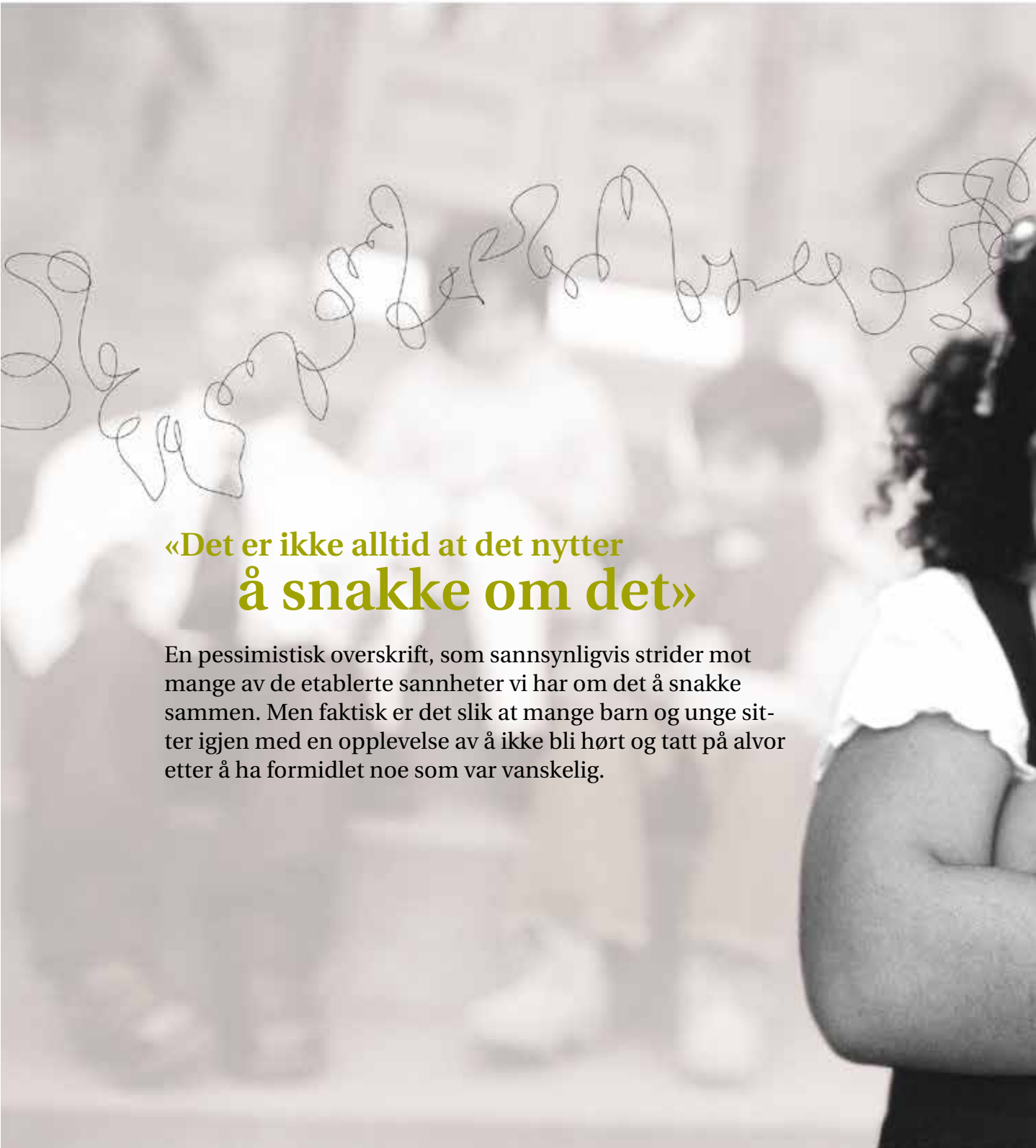
Ingunn Størksen er førsteamanuensis ved Senter for Atferdsforskning, Universitetet i Stavanger



Inger Kristine Løge er førsteamanuensis ved Senter for Atferdsforskning, Universitetet i Stavanger

REFERANSER:

- ALINK, L. R. A., J. MESMAN, J. VAN ZEIJL, M. N. STOLK, F. JUFFER, H. M. KOOT ET AL.** (2006). The Early Childhood Aggression Curve: Development of Physical Aggression in 10- to 50-Month-Old Children. *Child Development*, 77(4), 954–966.
- BANDURA, A.** (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- BATESON, G.** (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. Ballantine. New York.
- BATESON, G.** (1979). *Mind and Nature*. Fontana, London.
- BERRY, J. W., POORTINGA, Y. H., SEGALL, M. H. AND DASEN, P. R.** (2002). *Crosscultural Psychology. Research and applicatins*. Second edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- BRINTON, B., M. FUJIKI & L. M. HIGBEE** (1998). Participation in Cooperative Learning Activities by children With Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, Vol 41, no 5 p., 1193–1206.
- BRONFENBRENNER, U.** (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- BUHS, E. S., G. W. LADD & S. L. HERALD** (2006). Peer Exclusion and Victimization: Processes That Mediate the Relation Between Peer Group Rejection and Children's Classroom Engagement and Achievement? *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 1–13.
- BØ, I., I. K. LØGE, A. A. THORSEN & H. OMDAL** (2002). *Overgang barnehage-skole. En arbeidsrapport basert på en forstudie til prosjektet: Tverrfaglig samarbeid rundt skolestart – Evalueringsoppdrag*: Høgskolen i Stavanger, Senter for atferdsforskning.
- CANTWELL, D. P. & L. BAKER** (1991). *Psychiatric and Developmental Disorders in Children with Communication Disorders*. Washington DC: American Psychiatric Press, Inc.
- CONTI-RAMSDEN, G. & N. BOTTING** (2004). Social difficulties and Victimization in Children with SLI at 11 Years of Age. *Journal of Speech Language and hearing Research*, 47, 147–.
- DIONNE, G.** (2005). *Language Development and Aggressive Behavior*. I: R. E. Tremblay, W. W. Hartup & J. Archer (Eds.), *Developmental Origins of Aggression*. New York: The Guilford Press.
- DODGE, K.** (1991). *The structure and function of reactive and proactive aggression*. I: *Childhood aggression*: edited by Peppler, Debra and Rubin, Kenneth. Lawrence Erlbaum publishers. 12 sider.
- EDWARDS, E. P., R. D.EIDEN , C. COLDER & K. E. LEONARD** (2006). The Development of Aggression in 18 to 48 Month Old Children of Alcoholic Parents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(3), 409–423.
- ESPENAKK, U., J. FROST, M. K. FÆREVÅG, E. HORN, I. K. LØGE, R. G. SOLHEIM ET AL.** (2003). *TRAS Håndbok*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.
- FANDREM, H. OG E. ROLAND** (2002). *Strategier for lokalt utviklingsarbeid i Samtak*. I: Vaaland, G. S. (red.) *Systemarbeid – Et Samtak-eksempel*. Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- FEY, M. E., H. W. CATTS & L. S. LARRIVE** (1995). *Preparing preschoolers for the academic and social challenges of School*. In M. E. Fey, J. Windsor & S. F. Warren (Eds.), *Language Intervention: Preschool through the elementary years* (pp. 3–37). Toronto: Brookes.
- FURNISS, T., T. BEYER & J. GUGGENMOS** (2006). Prevalence of behavioral and emotional problems among six-year-old preschool children. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 41, 394–399.
- GIMPEL, G. A. & M. L. HOLLAND** (2003). *Emotional and Behavioral Problems of Young Children*: Guilford Press.
- IRWIN, J. R., A. S. CARTER & M. J. BRIGGS-GOWAN** (2002). The Social-Emotional Development of «Late-Talking» Toddlers. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 41(11), 1324–1332.
- JOHNSON, C., M. IRONSMITH, SNOW, C. W. & M. POTEAT** (2000). Peer Acceptance and Social Adjustment in Preschool and Kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 27(4), 207–212.
- KUF** (1999). *Samtak. Kompetanseutviklingsprogram for PP-teneste og skoleleiarar*. Oslo: KUF.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENT.** (2006). *St.meld. nr. 16 (2006-2007)...* Og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring*. Retrieved from www.dep.no/kd/norsk/dok/regpubl/stmeld/070001-040002/dok-bn.html.
- LIE, T., S. NESVÅG, J. THARALDSEN, E. OLSEN OG O. BEFRING** (2003a). *På fruktene skal treet kjønnnes - Evaluering av Samtak*. Rapport RF-2003/028. Stavanger: Rogalandsforskning
- R. LOEBER OG D. FARRINGTON** (1999). *Serious and violent juvenile offenders*. Sage publications, Inc. California.
- LØGE, I. K., K. LEIDLAND, M. MELLEGAARD, A. H. S. OLSEN, T. WALDELAND** (2006). *ALLE MED*. Klepp st.: InfoVest Forlag.
- LØGE, I. K., I. BØ, H. OMDAL & A. A. THORSEN** (2003). *Hva skjer ved overgangen barnehage skole? «Tverrfaglig samarbeid rundt skolestart» – teori og evaluering*. Stavanger: Høgskolen i Stavanger, Senter for atferdsforskning.
- MIDTHASSEL, U. V. OG H. FANDREM** (2002). *Systemrettet arbeid i Samtak*. I Auestad, G. (red.) *Utviklingsarbeid i skole og PPT. Samtakeksempler fra 10 fylker*. Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- MIDTHASSEL, U. V.** (2000). *Veiledning som arbeidsmåte for å møte utfordringer i skolen. Med vekt på kollegaveiledning*. Senter for Atferdsforskning. Universitetet i Stavanger.
- MONKS, C., R. ORTEGA RUIZ & E. TORRANDO VAL** (2002). Unjustified Aggression in Preschool. *Aggressive behavior*, 28, 458–476.
- NÆRDE, A. & S.-P. NEUMER** (2003). *Psykiske lidelser blant barn 0–12 år* (No. 10). Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt og Regionsenter for Barne- og Ungdomspsykiatri, Helseregion øst og sør.
- PIANTA, R. C. & M. KRAFT-SAYRE** (2003). *Successful kindergarten transitio: Your guide to connecting children, families, & schools*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- RICE, M. L., M. A. SELL & P. A. HADLEY** (1991). Social Interactions of Speech- and Language -Impaired Children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 34, 1299–1307.
- ROLAND, E., & IDSOE, T.** (2001). Aggression and bullying. *Aggressive behavior*, 27, 446–462.
- STØRKSEN, I.** (2005). *Parental Divorce: Psychological Distress and Adjustment in Adolescent and Adult Offspring*. Doktoravhandling, Universitetet i Oslo.
- TREMBLAY, R. E.** (2004). Decade of behavior distinguished lecture: Development of physical aggression during infancy. *Infant mental health journal*, 25(5), 399–407.
- WEBSTER-STRATTON, C. & T. TAYLOR** (2001). Nipping Early Risk Factors in the Bud: Preventing Substance Abuse, Delinquency, and Violence in Adolescence Through Interventions Targeted at Young Children (0–8 Years). *Prevention Science*, 2(3), 165–192.



«Det er ikke alltid at det nytter å snakke om det»

En pessimistisk overskrift, som sannsynligvis strider mot mange av de etablerte sannheter vi har om det å snakke sammen. Men faktisk er det slik at mange barn og unge sitter igjen med en opplevelse av å ikke bli hørt og tatt på alvor etter å ha formidlet noe som var vanskelig.



Ingrid Lund er cand. polit og arbeider som familieterapeut og høskolelektor ved Fakultet for pedagogikk, Høgskolen i Agder.

Alle pedagoger og fagfolk innenfor skole og barnehage er velkjente med begrepene «å være i dialog», «forstå barn og unge», «åpen kommunikasjon» og «det er alltid godt å prate om det». Og det er ikke uten grunn at vi bruker disse begrepene både i fagplan, skole- og barnehagens overordnende mål og kursinvasjoner. De fleste av oss har også erfaringer på at det nytter å snakke, være i dialog og «få tømt seg» når livet røyner på, eller vi har masse vi trenger å få formidlet til noen. Og vi vet at dette er riktig, men ikke alltid.

Psykisk helse

Vi vet at mange barn i Norge i dag lever under svært vanskelige forhold. Tallenes tale er klar: I 2004 hadde 37 600 barn og unge under 18 år tiltak gjennom barnevernet i en eller annen form (NIBR, 2006) og i 2006 mottok 4 prosent, rundt 40 000 barn og unge, tilbud om behandling (Folkehelseinstituttet 2006). I regjeringens opptrappingsplan for psykisk helse er det et mål at innen 2008 skal fem prosent av alle under 18 år i Norge ha fått tilbud om psykisk hjelp fra spesialisthelsetjenesten (ABUP).

Den store befolkningsstudien «Barn i Bergen» viser imidlertid at i aldersgruppen 7–9 år oppfyller over 6 prosent kravene til en psykiatrisk diagnose. Mens for hele gruppen under 18 år har trolig 8 prosent behov for hjelp. I statsbudsjettet følges opptrappingsplanen for psykisk helse opp med 700 millioner kroner mer enn i budsjettet for 2006.

Skole og barnehage er en sentral oppvekstarena for alle barn, også de barna som står bak disse tallene. Etter hvert har disse arenaene fått tildelt eksplisitte oppgaver knyttet til barn og unges personlig og sosiale utvikling, et ansvar som familien tidligere var mer alene om å ha. Og det er vel liten tvil om at for barn og unge som nettopp er koblet opp i mot barnevern og psykiatri, er det et overlappende ansvar mellom systemene. Barnevernsloven § 3–2 foreskriver at barnevernet skal samarbeide med andre forvaltningsorgan, herunder skole og barnehage, når slikt ansvar kan bidra til å løse felles oppgaver. Det

Det hører med til sjeldenhetene at et barn uoppfordret setter seg ned hos en voksen på skolen og forteller hvor vondt han eller hun har det.

er kanskje mer relevant å spørre: «Er det noen ganger at samarbeid ikke er med på å hjelpe barn som forholder seg til ulike hjelpere og voksne?» Jeg har ikke en eneste gang i min jobb som lærer eller som familierapeut i barne- og ungdomspsykiatrien kunne svare nei på dette spørsmålet. Men det fordrer kloke fagfolk som deler det som er relevant for gjeldende situasjon, som hele tiden er i dialog med foreldre og barn og som har en høy etisk bevissthet. Det er for eksempel lite relevant for skolen å få informasjon om foreldres seksuelle problemer, men det kan være svært viktig for skolen å få vite at familien strever og mottar hjelp slik at læreren lettere kan forstå en elev som for eksempel er tausere enn vanlig. Det kan også være informasjon som kommer frem i behandlingen som omhandler trivsel, frykt og annet som kan være avgjørende for hvordan skolen opptrer videre ovenfor denne jenta eller gutten. Her har psykiatri og barnevern en lang vei å gå. Det er utrolig lett å «gjemme seg» bak taushetsplikten. Jeg har aldri fått nei fra foreldre eller barn de gangene vi har snakket ordentlig sammen om hva det er viktig at skolen eller barnehagen får vite etter et behandlingsopphold, eller etter at et tiltak er iverksatt.

Ikke lett å snakke om det

Skolen er barn og unges arbeidsplass. De kan ikke sykemelde seg når livet blir for tøft slik vi voksne gjør. Hvis de skal ta time-out må de skulke eller være i så godt samarbeid med noen voksne at de får formidlet seg selv og sin livssituasjon. Og det er nettopp her vi voksne i skolen har en utrolig viktig og utfordrende oppgave. Det hører med til sjeldenhetene at et barn setter seg ned hos en voksen på skolen og forteller hvor vondt han eller hun har det uoppfordret. Mange barn og unge som strever har nemlig ikke alltid så lett for å snakke om det. Det er for eksempel mye skam og lojalitet knyttet til omsorgssvikt – situasjoner og psykiatri som nettopp hindrer dem å fortelle det til voksne. Men atferden som vises kan ofte si oss mer enn ord. I 2004 stod skoleverket bak om lag 13 % av alle meldinger til barnevernet. Om lag 40b % av disse meldingene omhandlet atferdsproblemer hos barnet/ungdommen, mens knapt hver femte melding omhandlet omsorgssvikt eller mishandling i hjemmet (Allertsen & Kalve, 2006).

Atferdsvansker er en av de indikatorene som kan fortelle oss at noe er galt (Rutter, 1997). Den utagerende atferden er

lett å få øye på, og den er vi opptatte av fordi den ødelegger for både vår egen og medelevenes arbeidssituasjon (Owens, 2000). Vi har etter hvert fått en del kunnskap på dette området, og det forskes og utarbeides en rekke skolebaserte program som «respekt» og «steg for steg». Vi har etter hvert også fått godt kartleggingsmaterialet som for eksempel «School-Wide Information System» (Arnesen & Ogden). Den innagerende atferd er derimot lettere å overse (Lund, 2004). Den ødelegger ikke egentlig for andre enn eleven selv. De sitter der stille, holder tanker og følelser for seg selv. Vår utfordring som voksne er å se også denne atferden som et uttrykk for noe. Det å være stille behøver ikke å være et problem, men vår voksenoppgave er å utforske nettopp dette. Det er bedre å spørre en gang for mye, enn å la være å tenke som denne læreren:

«Hun får sitte der til hun en dag kommer ut av skallet.»

Det er faktisk vi voksne som er ansvarlige når vi ser en atferd som bekymrer oss, som er avvikende fra forventet atferd, en atferd som hindrer utvikling og læring eller som ødelegger for samspill for andre (Nordahl, 2005). Det hjelper jo faktisk ikke å snakke om det til oss dersom vi ikke ser eleven. Eleven har kanskje med seg noen tidligere erfaringer på at vi rygger unna vanskelige tema, at vi bagatelliserer og «trøster» med: *«Ja, men det kan da ikke være så ille. Du får bare prøve å»*. Da nytter det faktisk ikke å snakke om det – det kan faktisk bare oppleves verre.

Ikke lett å snakke om det

Karin Killen (2004) viser til en del unngåelsesstrategier som vi voksne tyr til når vi møter barn og unge i vanskelige livssituasjoner, og jeg tror det er mange som kan kjenne seg igjen i flere av disse:

- *Overidentifisering* med barn eller foreldre som hindrer en faglig vurdering av situasjonen.
- *Bagatellisering* der vi kan maksimere det positive og minimalisere det negative.
- *Problemforflytning*: Definerer problemet som noe annet enn det er fordi det gir «enklere» løsninger.
- *Projisering av utilstrekkelighet*: Problemet blir vårt personlige problem i stedet for en faglig utfordring, og kan lett føle oss udugelige og utilstrekkelige.
- *Introjisering og handlingslammelse eller uhensiktmessig*

aktivitet: Vi tar opp i oss f.eks kaoset i familien, vi blir overveldet og mister evnen til å observere og analysere som igjen fører til handlingslammelse eller sette i gang tiltak som ikke er hensiktsmessige.

- *Distansering og ansvarsfraskrivelse:* Vi trekker oss tilbake i selvforsvar fordi vi ikke orker å ta ansvar i en så vanskelig situasjon og «kaster ballen» over til andre uten å reflektere over hvilken rolle jeg skal ha videre.
- *Reduksjon av kompleksiteten:* En avlegger av overidentifisering, distansering og problemnektning finner vi en sterk tro på spesielle løsninger og modeller. Vi reduserer kompleksiteten for selv bedre å overleve. «*Hvor mange fagfolk kan det egentlig være nødvendig deltar på dette ansvars(fraskrivelses)møte?*» eller «*Er det nødvendig at jeg deltar på dette møte, jeg er jo bare læreren hans?*»
- *Normtenkning:* Kulturbestemte verdier som uttrykkes i velkjente klisjeer, og som igjen virker bestemmende for vår vurdering og handling: «*Ja, det er jo ikke noe rart det går sånn med den mora!*» eller «*Jeg hadde broren i fem år, – det er samme ulla!*»
- *Rolleforvirring og rollebytte:* Terapeut, advokat, forhør eller venn? «*Jeg er ingen terapeut.*»

Jeg kjenner meg dessverre igjen i flere av disse unngåelsesstrategiene. Barn i utfordrende livssituasjoner er en utfordring for oss som mennesker enten vi er PP-rådgiver, rektor, helse-søster, assistent, lærer og førskolelærer. Det er lettere å rygge unna, klappe lett på skulderen og håpe det går over, eller at noen andre gjør noe.

Det er nok et sammensatt svar på hvorfor nettopp denne problematikken utfordrer oss så sterkt. Jeg tror at det handler mye om egen trygghet og utrygghet på det å forholde seg til denne type problematikk. Den vekker mange følelser i oss: Usikkerhet, avsky, motløshet, avmakt, sinne, omsorg og tristhet er noen av dem. I tillegg er det flere av oss som kjenner igjen temaer det berører i eget liv, som vi har et mer eller bevisst forhold til. Historier og følelser aktiveres, og vi handler eller blir passive også ut i fra dette.

Behov for kompetanse

Vi trenger også mer kompetanse på mange av disse områdene.

Psykisk helse er heldigvis på god vei inn i skolen, men vi trenger mer kunnskap, dialog og diskusjoner i faggrupper, men også mellom faggrupper. Barnevernet, for eksempel, sitter på kompetanse vi burde ta mye mer aktivt i bruk både i barnehage og skole, liksom psykiatrien. Fagdager med fokus på disse temaene kan være en måte å sette i gang en prosess på en skole eller i en barnehage. Diskusjoner og spørsmål der tabuer og utfordringer blir drøftet, og *mulighetene* i motsetning til begrensinger er i fokus.

Det hadde vært utrolig flott om en skole eller barnehage hadde hatt overskriften: Her nytter det å snakke om det! ■

LITTERATURLISTE:

ALLERTSEN, L & T. KALVE (2006). *Store forskjeller i plasseringer av barn og unge – med og uten innvandrerbakgrunn*. Samfunnsspeilet, Statisk sentralbyrå.

ARNESEN, A. & T. OGDEN (2006). *Skoleomfattende kartlegging av elevatferd. Spesialpedagogikk, 2, ...*

NIBR-RAPPORT (2006). «Hjelpetiltak i barnevernet – virker de?»

KILLEN, K. (2004). *Sveket– omsorg er alles ansvar*. Kommuneforlaget.

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

NORDAHL, T. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.

OWENS, L., P. SLEE & R. HUNTER (2000). «It Hurts a Hell of a Lot». The effects of Indirect Aggression on Teenage Girls. *School Psychology International, 21*, 359–376.

RUTTER, M. (1997). *Psychosocial disturbance in young people*. Cambridge: Cambridge University Press.

Leseprøver til besvær eller inspirasjon?

Å bli prøvet på noe en kan eller behersker, oppleves av de fleste som bra. Får en i tillegg ros eller anerkjennelse for innsatsen, blir det enda bedre. Grunnlaget kan være lagt for større innsats, tøffere utfordringer og mer ambisiøse målsetninger.

AV ANTON B. STENSHOLDT

Slik ønsker vi at prøver skal fungere for elevene våre. For mange elever tror jeg prøver i skolen kan fungere slik. Slik håper vi vel også at prøver skal fungere for å bygge opp kanskje den viktigste ferdigheten vi kan bygge opp hos elevene våre. Jeg mener selvsagt leseferdigheten.

Tilnærmet alle grunnskoleelever i Norge testes med mer eller mindre seriøse leseprøver. Men uansett om det dreier seg om kartleggingsprøver, nasjonale prøver fra Utdanningsdirektoratet eller andre mer eller mindre standardiserte prøver, kommer prøvene med store og vel som regel med ujevne mellomrom. Jeg vil på ingen måte påstå at de dermed er unyttige eller skadelige. Selvsagt gir de nyttig informasjon til lærerne og til en viss grad også til skoleeiere og samfunn. Men hvor nyttige er de for den enkelte elev?

Bekreftelse på problemer

Jeg tror nå at vi mennesker en gang er slik innrettet at vi arbeider best og mest konsentrert når vi kan sette oss kort-siktige mål. Å bli målt med et eller flere års mellomrom vil naturlig nok oppleves som langt i en ung elevs liv! For elever som presterer godt og kanskje til og med får informasjon om det, kan

det selvsagt virke inspirerende å få leseferdigheten målt på en slik måte. Men elever med vaklende eller rett og slett dårlig leseferdighet kan lett oppleve det annerledes. For dem kan prøvene lett oppfattes som bekreftelse og påminnelse om de problemene de sliter med på leseferdighetens område. Å få en slik bekreftelse med års mellomrom uten informasjon eller gode støttetiltak fra skolens side, vil trolig bare virke deprimerende! Tenk bare på hvilke signaler vi voksne blir tilført gjennom media, når vi med års mellomrom blir informert om lesekunstens bedrøvelige tilstand i skole eller samfunn. Det er vanskelig å hente inspirasjon til økt innsats fra slike meldinger. Kombinerer vi som jobber på grunnplanet i skoleverket slike meldinger med det vi opplever som min-kende ressurser til hjelpetiltak, er veien til depresjoner kortere enn veien til optimistiske det nytter tiltak!

Jeg tror ikke at flere leseprøver er hele løsningen på denne problematikken, men jeg tror faktisk at den kan representere en deløsning og en endring av strategi i en positiv retning. Når jeg er trygg på dette, skyldes det faktisk at jeg har en del erfaring med det vi kan kalle alternative leseprøver eller leseprøver i par.

Tidlig på 90-tallet fikk jeg en del statlig støtte til å utvikle det jeg har kalt et lesetreningsverk med navnet «Les og spill». Sentralt i dette verket stod det jeg har kalt: *Leseprøver i par*.

Prøvene ble laget to og to og var tenkt tatt før og etter en lesetreningsperiode. Leseprøvene bestod av enkle tekster som elevene fikk beskjed om å lese en gang, levere teksten, ta med seg et spørreark med en del spørsmål om innhold. Elevene skulle så med en gang besvare spørsmålene og levere spørrearket. Resultatene gav indikasjoner på lesehastighet og leseforståelse.

Intensive lesekurs

I utgangspunktet kjørte vi intensive lesekurs med alle elevene i en klasse på skolebiblioteket, med egenproduserte lesetreningsoppgaver + frivillig stillelesing av bøker fra boksamlingen. Men i en treningsperiode mellom de to leseprøvene kan en putte inn mange ulike tiltak. For eksempel: Avtaler med elev, hjem og skole om tilpassede, hyppige leselekser som blir fulgt opp også på skolen. Endrede lesevaner i form av større konsentrasjon om lesing som et meningssøkende arbeid. Her kunne elevene bli minnet om at: «Lesingen er jobben din. Da jobber du slik at du kon-

sentrer deg om hva du leser!» Bevisst bruk av repetert lesing, kan også være et utmerket tiltak i en slik treningsperiode. Det kan også trening på å automatisere ord – ved innprenting eller pugging av vanlig forekommende ord – og/eller såkalte «trollord». I skoleverdenen har det vært en betegnelse som er brukt på vanlige ord med en uvanlig eller ikke lydrett stavemåte for eksempel er, hva, det osv.

Tiltakene kan være mange. Det viktige er å lage tiltak eleven kan gå inn for, og som elevene og støtteapparatet rundt ser hensikten og nytteverdien i. Etter en periode med tiltak vil elevene normalt ha stort utbytte av å bli testet med leseprøve nr. 2! Den må ikke være en gjentakelse av prøve nr. 1, men bør være en ny prøve som mest mulig tilsvarende prøve nr. 1. Da oppnår vi nemlig å kunne måle elevens framgang eller suksess helt konkret. En slik framgang er det både hyggelig og inspirerende å kommunisere til elev og foreldre/foresatte. Bare det å få bekreftet at innsats lønner seg, er vesentlige og viktige signaler å sende til sårbare elever som bygger opp en viktig ferdighet. Nå hender det selvsagt at elever ikke oppnår det vi kan kalle suksess med prøve nr. 2. Da er det viktig å leite etter årsakene. Kan det skyldes spesielle uheldige forhold som for eksempel at eleven har vært i en konflikt, har vært uvel, uopplagt eller liknende ved denne prøva? Eller kan det hende at eleven sliter med spesifikke problemer? Et av kriteriene for spesifikke problemer med lesing er nettopp at framgangen etter tiltak ikke står i rimelig forhold til innsatsen.

Nå er selvsagt en slik treningsperiode neppe nok til å oppnå det stor gjennombruddet, men dersom flere slike treningsperioder ikke gir

framgang, er det på høy tid å koble inn PP-tjenesten! Det kan også være en god ide og koble PP-tjenesten inn allerede i planleggingen av treningstiltak for elever som på en slik måte blir registrert som elever i bekymringssonen.

God oppfølging gir resultater

Det jeg gang på gang opplever, er at elever ved god oppfølging kan overraske med en type gjennombrudd i resultater på leseprøver. Det er alltid hyggelig når elevene gjør det bedre enn både vi som står rundt eleven og eleven selv forventer! Men slike elever bør følges opp over flere år. For å stigmatisere elevene minst mulig kan gjerne slike leseprøver gjennomføres i samlede klasser. Det kan vise seg nyttig for langt flere enn de såkalte «bekymringselevene».

Jeg har skrevet litt om hvordan leseprøve nr. 2 i et par ikke bør være, Er den nemlig en gjentakelse av nr. 1 og kommer bare noen uker etter den første, kan de gi en følelse av juks og tanken: «Ikke noe rart at jeg gjorde det bedre – jeg hadde jo hatt den før jo!» En slik framgangsmåling vil lett bli lite troverdig. Derimot kan prøve nr. 2 gjerne være hentet fra samme fortelling eller bok. Flere av de fem leseprøver i par jeg har laget er bygget over en slik lest. Ellers må jeg innrømme at jeg neppe har laget de ultimate gode prøvene på alle trinn. Men gjennom de nå 15–20 årene jeg har utviklet og prøvd ut og til dels forkastet prøveparene, har jeg fått en del erfaring. Det jeg er rimelig trygg på, er at for usikre lesere som jobber med å bygge opp leseferdigheten sin, vil denne type leseprøver gi nyttig hjelp i en oppbyggingsfase.

Jeg tror også at det er viktig at disse prøvene er enkle å gjennomføre og å rette. Selvsagt gir slike enkle leseprøver ikke noe utfyllende bilde av den enkelte

elevs leseferdighet. Men her kan kartleggingsprøver og mer diagnostiske prøver bli tatt i bruk for å utfylle bildet og gi for eksempel PP-tjenesten et godt utgangspunkt å jobbe videre med for elever hvor det er snakk om diagnoser.

Dersom det i grunnskolen ble mer vanlig å benytte denne typen leseprøver i oppbyggingen av og oppfølgingen av elevenes leseferdighet, tror jeg også vi kunne oppnå flere gevinster. Vi har i perioder fått høre at uttak av elever i enetimer eller grupper har liten eller ingen effekt. Lærere og spesialpedagoger stiller ofte ganske forsvarsløse ovenfor forskere, politikere eller andre forståelsepåere som kommer med slike påstander. Å måle elevens framgang etter treningsperioder har da heller ikke kjennetegnet norsk skole. Men med prøver av den typen jeg går inn for, kunne vi kanskje endre på dette.

Vi som jobber i grunnskolen enten som kontaktlærere eller spesialpedagoger, må jo ikke miste troen på at tiltak nytter. Kan vi dokumentere framgang også av spesialpedagogiske tiltak, tror jeg vi lettere får gehør for bruk av ressurser.

Det bør være lettere å bevilge ressurser til tiltak som dokumenterer effekt, enn til tiltak som bygger på håp og tro. Jeg innser imidlertid at jo mer seriøse vi kan lage prøvene i par, jo større tyngde vil det ligge i dokumentasjonen av framgang! ■

«De var redde det var smittsomt»

Beretninger fra kvinner med funksjonshemning i Malawi

Afrika er et stort kontinent med ca. 850 millioner innbyggere. Man antar at av disse vil det være mer enn 60 millioner som har en funksjonshemning. Imidlertid finnes det lite forskning som forteller hvordan afrikanere med funksjonshemning lever. Denne pilotstudien ser på forhold knyttet til funksjonshemningen slik den beskrives av en liten gruppe kvinner i ett av de fattigste av de afrikanske landene i Afrika, nemlig Malawi.



Marit Hoem Kvam. er seniorforsker ved SINTEF Helse.



Stine Hellum Braathen. er forsker ved SINTEF Helse.

Den sosialforskningen fra Afrika som til nå er publisert har entydig vist at det er vanskelig å være funksjonshemmet i Afrika. Eide og medarbeidere (2003 a; 2003 b) og Loeb og Eide (2004) fant at både levekår, utdanning, inntekt og helse var dårligere for mennesker med funksjonshemning enn for personer uten, uansett kjønn. Når det gjelder vold, seksuelle overgrep og menneskerettigheter i forhold til jenter/kvinner med funksjonshemning, har man mer anekdotiske rapporter. Helander

(2004) beskriver en blindeskole i et Vestafrikansk land. Der var skolens rektor og halve staben nylig avsatt fordi de hadde hatt utbredt seksuell kontakt med de blinde elevene. Jenter som hadde blitt gravide, måtte forlate skolen og fikk ikke komme tilbake. Det samme var ifølge Helander tilfelle ved en døveskole i et annet afrikansk land.

Når det gjelder Malawi spesielt, er det gjennomført én større undersøkelse (Munthali, Chimbiri & Zulu, 2004). Blant tusen jenter i vanlig skole rapporterte halvparten at de hadde vært utsatt for en eller annen form for seksuelle overgrep i skoletiden, både fra lærere og medelever.

Blant funksjonshemmede i Malawi er det gjennomført en mindre studie (Braathen & Ingstad 2006). Der fant forfatterne at mennesker med albinisme ofte ble diskriminert, men at dette som regel skyldtes manglende forståelse for de spesifikke problemene denne gruppen hadde. Innen familien og

FAKTA OM MALAWI

Malawi ligger i det sørlige Sentral-Afrika, grensende til Zambia (vest), Mosambik (sør og øst) og Tanzania (nord) (www.norad.no). Malawi var lenge et britisk protektorat under navnet Nyasaland. I 1953 ble landet en del av føderasjonen Rhodesia, men føderasjonen ble oppløst i 1963. Deretter ble Malawi styrt diktatorisk av president Hastings Banda inntil landet i 1994 fikk velge president på demokratisk vis. Jordbruk er viktigste næringsvei.

blant nære venner ble de respektert og behandlet likt med alle andre. Det samme fant Loeb og Eide (2004).

Man vet imidlertid lite spesifikt om hvordan situasjonen er for jenter/kvinner med funksjonshemning i Malawi. Er de, på samme måte som i USA/Canada og Europa, oftere enn jevnaldrende uten funksjonshemning utsatt for vold (Brown & Stein, 2000; Sullivan & Knutson, 2000; Kvam 2004) og seksuelle overgrep (Turk & Brown, 1993; Sullivan & Knutson, 2000; Kvam 2004, 2005)? Avisoppslag har beskrevet hyppige voldtekter foretatt av menn som vil renses fra HIV/AIDS ved å ha samleie med en jomfru (www.irinnews.org/print.asp?ReportID=51488). Ettersom mange antar at unge kvinner med funksjonshemning ikke har noe seksualliv, er disse kvinnene kan hende spesielt utsatt? Får barn med funksjonshemning gå på skole? Har de arbeid og eget familieliv? Hvordan er deres helse?

Prosjektplan

Ut fra ovennevnte spørsmål ble det besluttet å lage en prosjektplan med tanke på å se på spesielt menneskerettigheter (United Nations, 1994) i forhold til kvinner med funksjonshemning i Malawi. Målet med prosjektet skulle være å innhente opplysninger om og beskrive hvordan en rekke faktorer som gjelder menneskerettighetene var ivaretatt for en gruppe jenter/kvinner med funksjonshemning i Malawi. Malawi ble valgt av flere grunner. Det er et land man kjenner lite til, det er ett av Norges hovedsamarbeidspartnere i Afrika,



Våre tre samarbeidspartnere fra organisasjonen Disabled Women in Development (DIWODE). Fra venstre: Maria Phalula (intervjuer i prosjektet), Sigere Kasasi (leder for DIWODE) og Betty Wisiki (døvetolk).

og det regnes som et relativt trygt land å ferdes i. Dessuten har landet gode organisasjoner for funksjonshemmede å samarbeide med. Det gjelder først og fremst paraplyorganisasjon for funksjonshemmede, FEDOMA (Federation of Disability Organisations in Malawi). Kvinneavdelingen DIWODE (Disabled Women in Development) er en av FEDOMAs medlemsorganisasjoner. DIWODE hadde uttrykt ønske om et prosjekt som tok opp funksjonshemmede kvinners kår, med særlig vekt på hva slags former for vold og seksuelle overgrep som var vanlig mot denne gruppen. Atlas Alliansen (gjennom FFO) og Det Norske Utenriksdepartement støttet prosjektet økonomisk.

Metode og utvalg

Prosjektet ønsket å få informasjon om hvordan den enkelte kvinnen hadde opplevd barndommen og livet som voksen med sin funksjonshemming. Både prosjektets målsetting og det faktum at våre mulige informanter kanskje ikke kunne lese og skrive, gjorde det tidlig klart at spørreskjema var utelukket, mens direkte intervju ville være den best egnede metoden for datainnsamling.

Informantene skulle kontaktes gjennom DIWODE. DIWODE holder til i byen Blantyre, og av praktiske så vel som økonomiske grunner ble informanter fra byen og nærliggende området valgt. De fleste, men ikke alle, var medlemmer av en av FEDOMAs organisasjoner. Vår prosjektmedarbeider i DIWODE, Maria Pahlua, hadde gjennomgått kurs i intervju-teknikk. I tillegg til engelsk snakket hun det lokale språket, slik at hun kunne fungere som tolk. Forfatterne av denne artikkelen skulle, sammen med Maria, intervju så mange som mulig i løpet av 14 dager i juni 2006. Deretter skulle Maria på egen hånd gjennomføre en del intervjuer, slik at det totale antallet skulle være 20–25 informanter.

Etiske betraktninger

Det er mange hensyn å ta når man skal snakke med kvinner med funksjonshemming om temaer som kan være sensitive. Dette ble vurdert fortløpende. Den etiske komiteen for forskning i Malawi godkjente prosjektet, og FEDOMA og DIWODE kom med innspill til intervjuguiden. Alle vanlige prosedyrer med hensyn til anonymitet og informasjon ble gjennomført, og informantene kunne selv velge hvor og på hvilket språk intervjuet skulle foregå. De kunne også selv velge om de skulle intervjues i sitt hjem, på arbeidsplassen eller på FEDOMAs kontor, med eventuelle reiseutgifter dekket. Vi hadde dessuten med navn og adresse til fagfolk som kunne kontaktes dersom det var behov.

Gjennomføring

Intervjuene ble gjennomført i juni 2006, med intervjuguiden som utgangspunkt. Det var åpne spørsmål, og informantenes egne fortellinger og utsagn ble viktige. Alt ble tatt opp på bånd hvis informanten tillot det, og notatene/båndet ble skrevet ut samme kveld.

Selv om prosjektet undersøkte mange forhold omkring menneskerettigheter, vil denne artikkelen særlig ta for seg informantenes skolegang, samt opplevelsen av vold og overgrep. En del sitater tas med. De er beholdt i engelsk språkdrakt, ettersom noe informasjon kan gå tapt ved oversettelse til norsk. De fire døve ble i det vesentlige intervjuet samlet med tegnspråktolk. Den ene av de to utviklingshemmede kvinnene ble intervjuet sammen med sin mor, som for det meste førte ordet for sin datter. Analysene ble foretatt av forfatterne i Norge høsten 2006.

Informantene var opptatt av at menn «fridde» til dem, flyttet hjem til dem, men forsvant når kvinnen ble gravid.

Type funksjonshemning	Aldersgruppe - år					
	0 - 2	3 - 6	7 - 12	13 - 19	20 /mer	TOTALT
Bevegelseshemning	5	3	1			9
Blindhet	1	2		1		4
Albinisme	4					4
Døvhets		3			1	4
Utviklingshemning	1		1			2
TOTALT	11	8	2	1	1	23

Tabell 1: Alder da funksjonshemningen oppsto fordelt på de ulike typene vansker (N=23)

Resultater

Beskrivelse av informantene De 23 informantene i studien var kvinner i alderen 18–61 år. Seks var i aldersgruppen 18–27 år, åtte i aldersgruppen 28–37 år, mens ni var 38 år eller eldre. I Tabell 1 er informantene fordelt etter hvilken type funksjonshemning de har og hvor gamle de var da den oppsto. Som tabell 1 viser, var bevegelseshemning/fysisk funksjonshemning den vanligste form for vanske. De ni med bevegelseshemning hadde ulike behov for hjelpemidler ved forflytning, fra én krykke til rullestol. De fleste av de bevegelseshemmede hadde fått sin vanske før fylte 6 år, noe som også var tilfelle for de som hadde total blindhet. Albinisme har synshemning som en del av diagnosen, slik at til sammen åtte personer var synshemmet. De fire døde, hvorav tre mistet hørselen før fylte seks år, var helt avhengige av tegnspråktolk for å forstå intervjueren, men to av dem snakket forståelig engelsk. Den ene av de to utviklingshemmede hadde Downs syndrom. Hun er her beskrevet som født med sin vanske, selv om hun var 6–7 år gammel før foreldrene forsto at det var noe «galt» med jenta. Den andre med utviklingshemning gikk på en yrkesskole og hadde ifølge læreren også noen mentale vansker.

Det var ulike forklaringer hvorfor de var blitt funksjonshemmet. Noen så det som et resultat av sykdom eller skade.

According to my parents I was five years old when I had some puss coming from the eyes. Another girl had the same. Both of us came to hospital, and the doctor told me that I was blind. The other girl got her sight back. Maybe I was taken too late to the doctor. They never found out what had happened.

Andre mente at det skyldtes «witchcraft» eller hekseri.

I think that the disability was caused by jealous people from my village. My relatives were jealous of our family because my mother was the only one who had many children.

De fleste mente at familien hadde godtatt barnet med sin funksjonshemning etter som tiden gikk, og at de fikk samme behandling som sine søsken.

My parents felt bad and would not reveal to their relatives what was wrong with me. They visited a witch-doctor because they thought that I had been bewitched. The witch-doctor told them that I was not bewitched. My parents believed him and they accepted the situation. They took care of me. But they were afraid of having another baby, so they waited for a long time to give me a sister.

Skole og utdanning Det å gå på skole og senere skaffe seg utdanning, var viktig for alle. Noen få mente likevel at familien ikke hadde sett på skolegang som betydningsfullt, særlig hvis de kom fra landsbyer litt utenom Blantyre by.

I grew up in a village where people disregarded education. So when I quit school, no one encouraged or persuaded me to go to school. But I regret it now. I am glad that my children are at school.

Men mange var glade for at foreldrene forsto behovet for utdanning.

My parents were very considerate. They sent me to a boarding school together with one of my sisters, so she could look after me. It was a catholic school, with catholic sisters and just girl-pupils.

Det kom fram at foreldrenes økonomi til dels var avgjørende for om barna kunne få skolegang. De første årene på skolen er gratis, men på «videregående skole» (secondary education) må det betales skolepenger.

Flere hadde sluttet skolen tidligere enn de selv ønsket.

I only did primary and secondary education - two years of secondary in stead of four - because my father had problems finding school fees.

Foreldrenes manglende evne til å betale skolepenger gjaldt imidlertid også ofte søsken uten funksjonshemming. Det som var mest slående vedrørende skolegangen til de intervjuede kvinnene, var manglende fysisk og pedagogisk tilrettelegging i forhold til deres behov. Tre av de med fysisk funksjonshemming var borte fra skolen over lengre perioder fordi de manglet enkle hjelpemidler som for eksempel krykker.

I became disabled at 1 ½ years. I got malaria, and after that I could not walk. I started using calipers and crutches when I was 13 years old, and then I started school - standard one. Up till then I was just sitting - for ten years! Up till then moving and even eating was difficult, and I could not speak. I learned speaking when I was 13 years old. I started school when I was 15 years old. I was much older than the other children.

Å få rullestol var en enda mer kostbart og en enda vanskeligere sak.

I got polio when I was 5 years old. I stayed in hospital for 4 months. I had to crawl, because I had no wheelchair. Therefore I could not attend school, but my mother taught me to read and write. I stayed at home until I was 17. Then I got a wheelchair and could be brought to school. I started school in standard five. All the other students were much younger than me. Some teachers said: 'No disabled children can go here!'

Men også de som kunne gå på egne bein, hadde problemer. De blinde barna måtte ha noen til å følge seg. Barna med albinisme hadde store plager med turen til og fra skolen i Afrikas skarpe solskinn, for uten solbriller fikk de vansker med synet. Videre fikk de sår eller brune flekker på kroppen hvis den ikke var tildekket,

I had to use long sleeves and a hat against the sunshine. The school uniforms have short sleeves. I was teased.

Men det å komme seg til skolen var ikke eneste vanske. Også innen bygningen var det store problemer. De som hadde en fysisk skade, kunne ikke komme seg opp trapper eller over høye kanter.

What was difficult was the toilet situation. The doors to the toilet were so narrow that the chair could not get in. ... There was no lift, so I had to sit downstairs when the education took place on second floor. But the other students took notes for me.

En tredje vanske var mangelen på læremidler tilpasset den enkeltes behov. De svaksynte kunne ikke lese på tavla i det dårlige lyset. De totalt blinde manglet materiell i blindeskrift (Braille).

I attended secondary school, which was a boarding school. All the 13 blind students lacked material for blind (Braille books). ... A relative paid for me there. ... Afterwards I stayed at home, but somebody told me about an advertisement about teachers college. I applied and got a place. The government pays for the study. ... I like all subjects ... But I cannot do much mathematics because it is not in Braille. ... I have not yet got the results from the exams, but the other students have. This is because there is no one who can mark exams in Braille ... Now a special teacher will come and translate from Braille into general letters, but he is a specialist in agriculture.

De døve kvinnene fortalte at de hadde hatt store problemer med å forstå sine lærere, for ingen kunne tegnspråk.

In school people say teachers should speak to deaf children, not use sign language. There is a battle between hearing society who thinks we should speak, and deaf society who thinks we should sign. I was forced to speak at school and at home, because no one spoke sign language.

Kvinnen med Downs syndrom hadde gått gjennom grunn-skolen uten å ha fått noen spesiell hjelp. Moren sa:

My daughter was always alone (at school), and she could not speak, - she was only crying and could not tell me what happened. When she was in Standard two in the normal school, the teacher said to me that she was not like the others, that she did not learn anything, and that I should take her to a special school. I should have taken her to this school much before that. ... She learned to speak here, and she can now write something. She likes to be here, and she has many friends.

Kvinnene sa forøvrig, alle som en, at utdanning var veien å gå for å hjelpe kvinner med funksjonshemming.

Noen fortalte om snille og omtenksomme lærere. Andre hadde opplevd det motsatte. En informant fortalte om en episode som hadde plaget henne i mange år.

Once a teacher asked each of us to bring six sticks. He told each student to break the sticks using the left leg knee - all the sticks at once. Since my left leg is the one which is disabled, I did not break the sticks. The teacher asked me why I did not break them. I tried to explain, but he did not listen and he started shouting at me, saying that I was stupid and that I will get zero mark. ... I felt bad and I could not concentrate anymore in class for two days.

Historier om mobbing av medelever på skolen forekom også. Samtidig mente de fleste at en form for mobbing forekom også blant de andre elevene og mente at de stort sett var behandlet bra. Flere framhevet at det var manglende kunnskaper som lå bak.

In school other children were laughing at me, and refusing to sit close to me. They were afraid it was infectious (albinism). This was a burden. Also one teacher refused to have me as a pupil, - 'I am not supposed to teach a shortsighted pupil', he said.

Kvinnene var meget opptatt av at kunnskap og opplæring var viktigste middel til å nå likestilling i samfunnet. En kvinne med bevegelsesvansker sa det slik:

People have changed their attitude towards me because of what I have accomplished. ... I have a junior certificate and I also have a teacher's certificate. ... I have a house of my own.

Seksuelle overgrep Kvinnene ble spurt om de kjente til noen med eller uten funksjonshemming som hadde vært utsatt for seksuelle overgrep i barndommen. Alle svarte nei, men mange hadde hørt historier.

I have heard stories, but not about persons I know. I can tell a story from 1989. A lady went to an orthopedic clinic. She had to take of her prosthesis. She was sitting on a chair, unable to move, and the man came and raped her. Another doctor came and saw what happened, and the man was dismissed from his job. But the woman did not receive any help after the assault, and she did not report it.

De benektet også at de selv hadde vært utsatt.
... *I have not experienced sexual abuse, only bad language.*

Her må det imidlertid tilføyes at én informant fortalte Maria en historie om overgrep, men ba i etterkant om at den ble tatt bort fra notatene. For øvrig viste kvinnene stor åpenhet hele tiden og ga intervjuerne en følelse av at de snakket sant. De som hadde gått på internatskoler snakket om hvor glade de var over at både elever og ansatte på skolen var jenter/kvinner. Moren til den utviklingshemmede jenta hadde tenkt mye på risikoen for overgrep.

I am always afraid that some cruel man will come and abuse my daughter. So I make sure that before sunset she is at home in the house.

Ingen mente at de hadde opplevd vold i familien som barn, og bare én nevnte dette som opplevelse i voksen alder.

He did not respect me and treat me well. He said: 'I made a mistake to marry a person with a disability.' He said I should be thankful that he married me. I was more like a slave in the house, and when he came home to find that I was not there, he could accuse me of being unfaithful, and he would often beat me. I had no peace of mind; he used bad words to me and treated me like a slave.

Som voksne hadde informantene ikke opplevd seksuelle overgrep i den mening vi i Norge ofte legger i begrepet. Men de var ivrige til å fortelle om menn som sa at de ville gifte seg og som forlot dem når de ble gravide. Dette ble av de fleste betegnet som «seksuelle overgrep».

Women with disabilities are sexually abused by being used as wives. The men give them children and go away. Most disabled are alone with their children. I was abused in this way by my husband. ... I am divorced, - I got divorced in 1977, and he is the father of all four children. He now lives in another place with a new wife and children. He contributes very little with the children, has only paid school fees. He said he was tired of looking after a disabled woman, so he left. He used to say: It is a problem to look after a disabled. He expected more than I could give; or maybe it was only what I thought. I always thought the divorce had to do with my disability.

Mange av kvinnene framhevet at de nok ikke var så attraktive på ekteskapsmarkedet og at de derfor kanskje stilte færre krav til en mulig ektefelle. Som en av kvinnene sa:

I thought ... may be this is my chance...

En enslig mor med store bevegelsesvansker fortalte at datteren, som ikke var funksjonshemmet, hadde vært utsatt for seksuelle overgrep. Hun var dypt fortvilet og mente at overgrepene hadde utnyttet hennes fattigdom og funksjonshemning til å narre den unge jenta.

My daughter was sexually abused. She was raped several times from when she was 10 years old till now, when she is 13 years old. I discovered it this year, when I saw that my daughter had some money and some new exercise books. ... My daughter then told me that the man used to pick her up from the house and take her to his house. He would give her 100 MK every time, and she would go with him. He is old, and he is married. He used to tell my daughter that he was going to marry her in the future. The girl is now HIV positive. She has got medicines ... When I found out what had happened, I went to the police, and the case is in court. The man is now in prison. He said that the girl was his girlfriend, but the police said that she was too young to be that. My daughter said that the man had threatened that if she told anyone he would kill her. The man's family has offered me money not to prosecute him.

Diskusjon og konklusjon Denne studien har hatt 23 infor-

manter. De er ikke tilfeldig plukket ut og dermed heller ikke representative for kvinner med funksjonshemning i Malawi. De bodde i Blantyre, et urbant område hvor utdanningen ble antatt å ligge på et høyere nivå enn i mer landsbyaktige strøk. De fleste var medlemmer av FEDOMA/DIWODE og dermed i utgangspunktet en gruppe som var ressurssterke. Svarene viser imidlertid hvordan situasjonen kan være for kvinner med funksjonshemning.

Vi anser at våre opplysninger om skolegang og utdanning er godt i samsvar med det informantene har opplevd. Det var skuffende å høre hvordan skoletilbud og utdanning lå langt etter andre barns, til tross for at mange hadde vokst opp i et bymessig område. Deres skoletilbud var langt dårligere enn vi som forskere hadde antatt, og informantene mente at det fremdeles var slik flere steder i landet. Deres uttalelser om mobbing og diskriminering var i stor grad i samsvar med Braathen og Ingstad (2006) så vel som Loeb og Eide (2004).

Mer usikre er vi når det gjelder informantenes svar angående seksuelle overgrep. Vi fant langt gunstigere resultat enn vi hadde forventet ut fra forskning fra USA/Canada og Europa (Brown & Stein, 2000; Sullivan & Knutson, 2000; Kvam, 2004, 2005) og fra skole i Malawi (Munthali, Chimbiri & Zulu, 2004). Bortsett fra den ene kvinnen som trakk sin historie fra rapporten, var det ingen informanter som rapporterte om selv-opplevde seksuelle overgrep i barndommen. Dette kan skyldes at de *har glemt* slike opplevelser, at de *ikke vil snakke* om dem (fortielse), eller at det *ikke har vært så mange overgrep* som en kunne forvente. Glemsel er kanskje minst sannsynlig, idet slike opplevelser vanligvis setter store spor i minnet. Fortielse er en mer trolig forklaring, noe som blant annet kan ha sammenheng med at temaet var lite drøftet i Malawi. Det at vi flere ganger var tre intervjuere sammen med én informant kan også ha gjort det vanskelig å snakke om slike hendinger. Den ene kvinnen som trakk sin historie, bekrefter at det er vanskelig å ta opp slike temaer.

Samtidig må det sies at informantene virket meget åpne, ærlige og engasjerte når de snakket med oss. Det at en av kvinnene fortalte om overgrep mot datteren, bekrefter denne åpenheten. Ingen av informantene virket engstelige for å drøfte temaet seksuelle overgrep, og de snakket stadig om at de trodde risikoen var stor, men håpet det ikke forekom.

Hvis tendensen i våre data stemmer og voksne kvinner med funksjonshemning i Blantyre-distriktet sjeldnere har opplevd seksuelle overgrep i barndommen enn tilsvarende data fra andre land, kan det muligens ha sammenheng med at det ikke har vært krig eller voldelige opprør i Malawi på mange år. Landet har også et rettsvesen som i prinsippet straffer den som begår overgrep mot barn. Det å ha tilbrakt mange av skoleårene hjemme med en bestemor, eller måttet ha følge til skolen, kan ha hindret mulige overgrep. Bortsett fra de blinde kvinnene, som gikk på jenteskoler, hadde de ikke bodd i internat, noe som viste seg å være en risikofaktor, slik Helander (2004) beskriver situasjonen for døve og blinde jenter.

Informantene var opptatt av at menn «fridde» til dem, flyttet hjem til dem, men forsvant når kvinnen ble gravid. Dette var hva flere av dem valgte å kalle «seksuelle overgrep i voksen alder». De mente at myndighetene burde gjøre menn økonomisk ansvarlig for alle barn de var far til, noe som kunne hindre slik seksuell utnytting.

Kvinnene sa forøvrig, alle som en, at utdanning var veien å gå for å hjelpe kvinner med funksjonshemning. Alle ønsket for seg selv og andre med funksjonshemning at de gjennom utdanning kunne få seg arbeid og økonomiske muligheter. De mente at god utdanning ville gi dem respekt i samfunnet, slik at de ikke behøvde å ta til takke med en frier som de egentlig ikke stolte på. Spesialpedagogiske tilbud, inkludert en skole og skolevei tilpasset alle barn, var kvinnenenes ønske og håp for framtiden. Tilrettelagte tilbud og stipendordninger ble ansett som den beste vei til bedre selvbylde og økte muligheter for god økonomi og et selvstendig liv som voksne.

Resultatene av denne studien ble publisert i et radio-program og i Malawis største avis, samt over FEDOMAs inter-nettside. Vi antar at fokuseringen på temaene vil gjøre myndigheten oppmerksomme på vanskene i forhold til skolegang for elever med spesielle behov, samtidig som vi håper at fokuseringen på seksuelle overgrep vil gjøre det enklere å snakke om dette temaet i framtiden. ■

REFERANSER

- BRAATHEN, S. H. & INGSTAD, B.** (2006). Albinism in Malawi: Knowledge and beliefs from an African setting. *Disability and Society*, Vol. 21, nr. 6: 599–611.
- BROWN, H., STEIN, J. & TURK, V.** (1995). The sexual abuse of adults with learning disabilities; report of a second two-year incidence survey. *Mental Health Research*, Vol. 8, 3–24.
- EIDE, A. H., NHIWATIWA, S., MUDEREDZI, J. & LOEB, M.** (2003a). *Living conditions among people with activity limitations in Zimbabwe. A representative regional survey*. Oslo: SINTEF Health Research.
- EIDE, A. H., VAN ROOY, G. & LOEB, M.** (2003b) *Living Conditions among people with Disabilities in Namibia. A National, Representative Study*. Oslo: SINTEF Health Research.
- GAIA** (2006). *Global AIDS Interfaith Alliance: Fact Sheet on Malawi*, available at: www.thegaia.org (retrieved on October 26th 2006).
- HELANDER, E.** (2004). *The world of the defenceless*. Romania: ASROM.
- KVAM, M. H.** (2004). Sexual abuse of deaf children – a retrospective analysis of the prevalence and characteristics of childhood sexual abuse among deaf adults in Norway. *Child Abuse & Neglect*, Vol. 3, 241–251.
- KVAM, M. H.** (2005). Experiences of Childhood Sexual Abuse among Visually Impaired Adults in Norway: Prevalence and Characteristics. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, Vol. 99, 5–14.
- LOEB, M. & EIDE A. H.** (2004). *Living Conditions among people with activity limitations in Malawi: A national representative study*, Oslo: SINTEF Health Research.
- MUNTHALI, A. C., CHIMBIRI, A. & ZULU, E.** (2004). Adolescent Sexual and Reproductive Health in Malawi: A synthesis of Research Evidence. New York: The Alan Guttmacher Institute
- NORAD** (2003). *Malawi: Bakgrunn. Fakta om Malawi*. Oslo, NORAD. www.norad.no
- SOBSEY, D. & MANSELL, S.** (1994) Sexual abuse patterns of children with disabilities, in *The International Journal of Children's Rights*, Vol. 2, 96–100.
- SULLIVAN, P. & KNUTSON, J. F.** (2000). Maltreatment and Disabilities: A population based epidemiological study. *Child Abuse & Neglect*, Vol. 24, No 10, 1257–1273.
- TURK, V. & BROWN, H.** (1993). The sexual abuse of adults with learning disabilities: Results of a two-year incidence survey. *Mental Handicap Research*, Vol. 6, No 3, 193–216.
- UNITED NATIONS** (1994) *The Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities*. New York: UN

www.irinnews.org/print.asp?ReportID=51488
www.wikipedia.org

Synspedagogen – en nyttig ressurs for skolen

Det synspedagogiske fagfeltet har vært i stor endring de siste ti årene. Utviklingen har vært båret fram av ny innsikt og forskning innen en rekke disipliner både nasjonalt og internasjonalt. Nå framstår den nye synspedagogen som en ressurs for en rekke elever i skolen i tillegg til at han/hun kan fylle viktige oppgaver innen helse- og rehabilitering.



Gunvor B. Wilhelmsen er dr.sient. og førsteamanuensis ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.

Synspedagogikk er en faglig fordypning på masterprogrammet i spesialpedagogikk ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo. En synspedagog har utrednings-, veilednings-, opplærings- og rehabiliteringskompetanse knyttet til synsvansker og synsforstyrrelser. Dette gjør synspedagogen blant annet til et kompetent bindeledd mellom øyemedisinske og optiske tiltak og skolens opplæring.

Da utdanningen av synspedagoger startet opp rundt 1970, var den i første rekke rettet inn mot opplæring av blinde og sterkt svaksynte elever i grunnskolen. Fram til da hadde de fleste barn med alvorlige synsvansker gått på spesialskoler med lærere som hadde en unik innsikt, spesielt i blindemetodikk. På sekstitallet var det også blitt utviklet metodikk knyttet til sterkt svaksynte elevers spesielle behov. Etter dette ble de ikke lenger undervist som blinde, men fikk lov å utnytte synsresten i undervisningen. Fram til da var en redd for at dette kunne skade det reduserte synet ytterligere (Monrad-Frantzen, 1970).

Øyet og hjernen

Etter hvert har vi gjennom fagområder som nevrologi, anatomi og fysiologi blitt våkne for synssansens kompleksitet (Wilhelmsen, 2003). For å se er vi avhengig av godt fungerende øyne og en intakt hjerne. Selv små synsforstyrrelser kan være hemmende i daglige oppgaver. Gruppen synshemmede er også endret gjennom årenes løp. Mange sykdommer i øyet kan nå behandles mer effektivt, og fører derfor ikke lenger til så katastrofale synsvansker som tidligere. Samtidig ser vi et stigende antall mennesker som får hemmende visuelle vansker

etter skader i hjernen. Dette gjelder i alle aldersgrupper fra premature barn til eldre mennesker med nevrologiske sykdommer. Flere overlever trafikkuulykker, svulstoparasjoner og hjerneslag hvor konsekvensene er forskjellige synsvansker, ofte i kombinasjon med andre tap (Ek, 2003; Wilhelmsen, 2003).

Tidligere var redusert synsstyrke nesten utelukkende det kriteriet som ble vektlagt for å bli kategorisert som synshemmet. Elever som med beste brillekorreksjon ikke så et standardisert symbol på seks meters avstand, men måtte inn på minst to meter for å se symbolet, ble funnet verdig til synspedagogisk tilrettelegging og oppfølging. Nå vet vi at det å se små detaljer tydelig, kun er en av synets mange betydningsfulle kvaliteter. I flere visuelle oppgaver er det vel så viktig å ha et stort synsfelt for å kunne reagere på det som skjer rundt oss. Synsfeltet utnyttes blant annet gjennom vår evne til å oppfatte bevegelse. En bevegelse ute i synsfeltet vekker oppmerksomheten og får oss til å flytte blikket til objektet. Blikkbevegelser er avgjørende for å se tydelig det som interesserer siden full synsstyrke kun oppnås der vi fokuserer. Øynene er i kontinuerlig bevegelse, og forflytningene må være presise og hensiktsmessige. For å unngå dobbeltsyn må øynene være helt samkjørte. Det er et mangfold av øyemotoriske elementer som kan forstyrres.

Vår hverdag foregår i stigende grad i en rask og kompleks visuell verden. Derfor har synsfeltreduksjoner, svekket synsstyrke, vansker med å oppfatte bevegelse, redusert kontrastsyn, unormal lysadaptasjon eller redusert fargesyn, alene eller sammen med reduserte øybevegelser, alvorlige konsekvenser for mestring av visuelle oppgaver. Ofte forekommer flere visuelle problemer samtidig.

Kompleksiteten viser hvor avgjørende det er at synspedagogen har innsikt i det totale synssystemet, øyets oppbygging og hjernens strukturer, og at han/hun kan gjøre en

bred synsfunksjonskartlegging. Kartleggingen skal avdekke komponenter som er svekket, de som er intakte og hvordan den samlede visuelle ressursen utnyttes. Sammen med annen informasjon danner denne innsikten grunnlaget for synspedagogiske tiltak.

Synsrelaterte lesevansker

Lesing står sentralt i vårt samfunn. Gjennom lesing tilegner vi oss kunnskap, henter informasjon og kommuniserer med våre medmennesker.

Leseforskere har i hovedsak vært opptatt av språklige komponenter ved leseprosessen. Vi bør imidlertid ikke overse at både språklig og visuell avkodning krever presis visuell informasjon. Bokstavene må framkomme tydelig slik at de kan gjenkjennes, og de må kunne registreres i riktig rekkefølge slik at den visuelle sammenheng danner de aktuelle ordene. Dette krever langt mer enn en intakt synsstyrke. Ved lesing utnyttes blant annet synsfeltet, den simultane oversikten, kontrastsynet og en effektiv adaptasjon. Lesing er en krevende visuell oppgave, og det komplekse øyemotoriske arbeidet skal etter hvert som elevene blir eldre utføres over stadig lenger tid.

De fleste bruker begge øynene ved lesing. Dette innebærer at disse hele tiden må mestre en felles fiksering samtidig som hvert øye holder en stabil fokusering, altså skarpinnstilling (Stern, 2004). Samlet skal de så flyttes til neste ord, ikke til tre ord lenger borte eller til det som ligger på linjen over. De må heller ikke havne på hvert sitt ord eller på forskjellige bokstaver. Hvis de øyemotoriske oppgavene blir for slitsomme over tid, vil dette ramme leseoppfattelsen og leseutholdenheten. En sliten eller ustødig øyemotorikk kan resultere i at ordene blir uklare, bokstavene bytter plass og øynene renner av anstrengelse. For elever som har det slik, kan alt annet enn lesing og skriving bli mer interessant.

I 2004 rapporterte Heim et al. en synskartlegging foretatt på et stort antall elever i 7. klasse. Hos 15 % var det en sammenheng mellom leseferdighet og egenopplevde synsplager. Et mindre utvalg ble nærmere synsundersøkt. Hos dem ble det funnet en statistisk signifikant sammenheng mellom leseferdighet; øyedominans, øyebevegelser, forier på nært hold, redusert nærvisus, svekket fusjonsreserver og redusert akkomodasjon.

«Det er ikke lett å forstå historien jeg leser når det ene øyet alltid vil gli ned til sidetallet.Ofte er det akkurat som om øynene bare leker når jeg skal lese, men det er lettere å holde dem samlet i et stort fengsel enn i et lite.» (Kommentarer fra en fjerdeklasing. Stort fengsel= tekst på tavle, lite fengsel= tekst i bok)

Problemene til elever med synsrelaterte lesevansker kan lett mistolkes. Mange går lenge med vanskene uten å bli tatt på alvor. De knekket kanskje lesekode til normal tid fordi bokstavene på det tidspunktet er store og tekstene korte. De kan kanskje henge med i leseaktivitetene de første årene, men så blir lesemengden for stor og skriften for liten. Tekstene blir etter hvert meningsløse fordi ordene kommer i gal rekkefølge eller bokstavene danner ord som ikke passer inn i sammenhengen. Noen blir fulgt godt opp av foreldre som leser med dem, eller som leser for dem fordi det går så sakte og koster dem så mye energi. Slik kan noen av disse elevene klare å henge med faglig.

Ved øyemotoriske problemer på nært hold, blir det å feste blikket på noe langt borte en «befrielse». Da står øynene i hvilestilling. Visuelle vansker knyttet til lesing kan føre til at den visuelle oppmerksomheten trekkes bort fra bøkene og over på aktiviteter ute på skoleplassen eller på andre siden av klasserommet. Noen blir feilaktig stemplet som ukonsentrerte, andre som dyslektikere og de som får store faglige hull kan bli mistenkt for å ha generelle lærevansker.

For en del elever er det hjelp i en tilpasset brillekorreksjon, for andre er dette ikke et alternativ. En brille er ikke alltid tilstrekkelig hvis koordineringen av øyemusklene er forstyrret. Innen amerikansk adferdsopptometri er det utviklet treningsopplegg som kan styrke øyemuskulaturen og dermed lette det krevende øyemotoriske arbeidet lesing representerer. Synspedagoger har erfart nytten i å gi opplæring og synspedagogisk lesetrening til elever med synsrelaterte lesevansker innen en pedagogisk ramme. Eleven får selvinnsikt, lærer visuelle strategier, får en individuelt tilpasset progresjon i øvelsene og kontinuerlig tilbakemelding. Tiltakene blir løpende evaluert. Det blir også mer forståelse for elevens vansker når opplæringen skjer i samarbeid med elevens lærere og foreldre. Synspedagogisk opplæring knyttet til synsrelaterte lesevansker, har gitt positive resultater. Disse elevene kan ha normal synsstyrke, mens andre visuelle og/eller øyemotoriske komponenter er redusert eller forstyrret.

Heldigvis er det ikke ofte at en sjetteklassing har en lesehastighet på 10 ord i minuttet. Denne gutten hadde vært operert for en hjernesvulst ved treårs alderen. Én følge var et alvorlig redusert synsfelt, men synsstyrken var normal. I alle år fikk han spesialpedagogisk opplæring og kommunens PP-tjeneste var veiledere. Verken den kommunale spesialpedagogiske rådgiveren eller elevens spesialpedagog hadde innsikt i elevens syn eller kjennskap til metodikk knyttet til synsproblemet. Spesialpedagogen hadde arbeidet med tekster i stor

Dessverre er ikke generell spesialpedagogikk alltid tilstrekkelig ved spesielle behov.

skrift, «...for det var jo noe med synet». En synspedagogisk kartlegging bekreftet den alvorlige synsfeltreduksjonen mot høyre på begge øyne. For eleven var omgivelsene ikke-eksisterende til høyre, og ved lesing var ingen av bokstavene til høyre for den bokstaven det ble fiksert på, synlige. Han visste derfor ikke i hvilken sammenheng denne bokstaven stod i. Var den en del av et ord? Hvor langt var ordet? Hvor lang var setningen? Da blir det vanskelig å få flyt i lesingen og å hente mening ut av teksten. Etter å ha bokstavert seg igjennom et langt ord hadde han glemt innholdet. Resultatet av forstørrede bokstaver ble at deler av den fikserte bokstaven ble borte i det blinde området.

Det ble kjøpt inn synspedagogisk kompetanse til gutten, og etter 20 timer intensiv synspedagogisk opplæring resulterte tiltaket i en tredobling av lesehastigheten. Opplæringen inneholdt blant annet øvelser med øyemotoriske strategier i forhold til synsfeltutfallet. Dessverre hadde ikke denne metodikken vært tilgjengelig tidligere. Hva kunne den i tilfelle betydd for hans leseferdighet og totale læring? Hvilke nederlag kunne ha vært redusert, og hvilke fag kunne ha vekket hans interesse?

En tidligere synspedagogstudent arbeidet som spesialpedagog på barnetrinnet. Da temaet «syn og lesing» ble gjennomgått, ville han sjekke synsfunksjonen til en sjetteklassing han underviste. Det var andre året han hadde spesialpedagogisk lese- og skrivetrening med henne. Den synspedagogiske kartleggingen avdekket blant annet svak øyemotorisk kontroll, lite samkjørte øyne og svak øyemotorisk utholdenhet. Eleven ble kartlagt i forhold til lesehastighet, antall forflytninger og fikseringer under lesing. På dette grunnlaget ble de tre spesialpedagogiske timene per uke omdefinert til lesetrening med synspedagogiske metoder. I desember, før treningen startet, leste eleven 23 ord per minutt. Etter to måneder var den oppe på 65 ord per minutt, og da sommeren kom var lesehastigheten 94 ord per minutt. Øynene var blitt mer samkjørte og øyebevegelsene mer presise. Synspedagogstudenten opplevde at framgangen kom som følge av omlegging til en metodikk som var rettet inn mot elevens totale visuelle muligheter.

Rehabilitering

Mye av den synspedagogiske metodikken som er knyttet til synsrelaterte lesevansker, er en videreutvikling av metodikk

utprøvd innen synsrehabilitering av voksne med ervervede hjerneskader. Opplæringen har vist positiv effekt på leseriktighet, lesetempo og leseutholdenhet (Wilhelmsen, 2000, 2004). Fellestrekk for voksne med hjernerelaterte synsvansker og elever med synsrelaterte lesevansker er at begge gruppene i stor grad strever med forstyrret og urolig øyemotorikk. Etter hjerneskader finner en både strabismer, pareser, nystagmus, konvergens- og akkomodasjonsforstyrrelser (Falk & Aksionoff, 1992).

Voksne kan ofte fortelle hvordan synet var før skaden og hvordan den visuelle opplevelsen har endret seg (Wilhelmsen, 1994). Utarbeiding og utprøving av synspedagogiske treningsmetoder har først og fremst vært knyttet til slagpasienter (Wilhelmsen, 2000). Prinsippene er imidlertid overførbare til en rekke diagnosegrupper og blir nå brukt av synspedagoger innen kommunal voksenopplæring og ved enkelte avdelinger for helserehabilitering.

Ofte tenker vi på tekniske hjelpemidler som den aktuelle løsningen ved svekket syn, men dessverre har langt fra alle med visuelle vansker nytte av slike. Deres behov kan være å lære å utnytte egne visuelle kapasiteter på en mer effektiv og hensiktsmessig måte. De som har behov for hjelpemidler, må få lære bruken av disse som en del av en helhetlig opplæring som inkluderer hensiktsmessige visuelle strategier.

Det synspedagogiske arbeidet knyttet til synsvansker etter hjerneslag, har vist behovet for en grundig synskartlegging. Sammen med annen rehabiliteringsforskning har vi sett at hjernen responderer på aktivitet og kan fungere bedre gjennom strukturert trening (Zihl, 2000). Også visuelle kvaliteter kan stimuleres og bedres, og øyemotorikken kan styrkes.

Sats på synspedagogisk kompetanse

I dag er skolens overordnede ansvar å gi individuelt tilpasset opplæring etter evner og forutsetninger (Opplæringsloven §1–2). Skolen skal møte eleven der han/hun er og gi en opplæring med utviklingsmuligheter ut fra elevens potensiale. I stadig større grad fokuseres det på lærerens kompetanse, enten det er i norsk, matematikk, kunst og håndverk eller spesialpedagogikk. Dessverre er ikke generell spesialpedagogikk alltid tilstrekkelig ved spesielle behov.

For elever med synsrelaterte lesevansker og elever som er

svaksynte eller blinde er det nødvendig å gi opplæring i spesielle teknikker og ferdigheter. Hvorfor blir de ikke i større grad møtt med pedagoger med formell kompetanse på deres behov? Hvorfor etterspørres ikke synspedagogisk kompetanse på visuelle lesestrategier når et barn har behov for lupebrille ved lesing? Denne eleven kan ikke bruke øyeforflytningene slik det er naturlig for oss andre, og i utgangspunktet også for dem. Hvem ser elevens synspedagogiske behov? Hvorfor får mange av disse elevene begrenset mulighet til å utnytte sine iboende evner og anlegg? Loven er på deres side, men innsikten og kompetansen blir lite etterspurt. (En fløytelærer i musikkskolen underviser heller ikke på instrumenter han ikke behersker).

I år 2000 fikk Opplæringsloven paragrafer spesielt knyttet til elever som er sterkt svaksynte eller blinde. Lovens §§ 2–14 og 3–10 gir dem rett til nødvendig opplæring i punktskrift, i bruk av nødvendige tekniske hjelpemidler og mobilitet (forflytningsteknikker m.m.). Denne opplæringen kan gis i tillegg til ordinær undervisning og skal utløses på grunnlag av en sakkyndig vurdering. I alt for liten grad etterspørres formell kompetanse til disse fagene. Når elever, enten de er barn eller voksne, skal utvikle slike egenferdigheter bør det være krav om at læreren har formell kompetanse og behersker teknikkene.

Institutt for spesialpedagogikk, ved Universitetet i Oslo, er foreløpig den eneste utdanningsinstitusjonen som utdanner synspedagoger. Faget inngår i masterprogrammet i spesialpedagogikk og tilbys på full tid. Første året undervises det i synspedagogikk (40 studiepoeng) og rådgivning (20 studiepoeng) mens andre året består av vitenskapsteori/forskningsmetodikk (20 studiepoeng) og masteroppgave innen fordypningen (40 studiepoeng). En rekke pedagoger har tidligere tatt synspedagogutdanningen på deltid, men etter at den er blitt 2-årig blir dette et langt løp å ferdigstille. Siden skoleeiere etter Opplæringslovens § 10-8 har ansvar for riktig og nødvendig kompetanse i virksomheten, anbefales at potensielle synspedagoger gis anledning til å ta utdanningen på full tid. Da får skoleeier raskere den etterspurte kompetansen. Synspedagoger i skolen, i PPT og innen (re)habilitering kan være med å «fornye og utvide den faglege og pedagogiske kunnskapen» og bidra til at en er «på høgd med utviklinga i skolen og samfunnet» (Opplæringsloven § 10-8). ■

LITTERATUR:

- EK, U.** (2003). Den förändrade populasjonen av synskadade barn, Et bidrag til sluttrapporten etter Nordisk Prosjekt om syn og autisme, *Synspunkt*, nr. 2, s. 4–11.
- FALK, N. S. & E. B. AKSIONOFF** (1992). The primary care optometric evaluation of the traumatic brain injury patient. *Journal of the American Optometric Association*, vol. 63, 8, s. 547–553.
- FISCHER, B.** (1999). *Blick-Punkte. Neurologische Prinzipien des Sehens und der Blicksteuerung*. Bern.: Hans Huber Verlag.
- HEIM, J., O. HAUGEN, M. HELLAND, K. I. FOSTERVOLD** (2004). *Syn og lesing hos elever i grunnskolen*, Sluttrapport, Trondheim: SINTEF.
- MONRAD-FRANTZEN, A.** (1970). Stortrykk i svagsynsundervisningen. I: *Det svagtseende barn*, red. Monrad-Frantzen, A., s. 62–91, Copenhagen: Gyldendal.
- OPPLÆRINGSLOVEN** (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa, LOV-1998-07-17-61, Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- STERNER, B.** (2004) *Ocular accommodation. Studies of amplitude, insufficiency, and facility training in young school children*. PhD thesis, Department of Clinical Neuroscience, Universitetet i Gøteborg.
- WILHELMSSEN, G. B.** (1994). *Når hjernen ikke ser alt. Testing av ulike synsfunksjoner hos 66 slagpasienter*. Hovedfagsoppgave, Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.
- WILHELMSSEN, G. B.** (2000). *Visuelle forstyrrelser etter hjerneslag. En undersøkelse av synsfunksjonen og effekten av synstrening*. Avhandling for graden doctor scientiarum, Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.
- WILHELMSSEN, G. B.** (2003). *Å se er ikke alltid nok. Synsforstyrrelser etter hjerneslag og mulige tiltak*. Unipub, Oslo.
- ZIHL, J.** (2000) *Rehabilitation of Visual Disorders After Brain Injury*. Neuropsychological Rehabilitation: a Modular Handbook. East Sussex: Psychological Rehabilitation: A Modular Handbook. East Sussex: Psychology Press Ltd. Publishers.

Vellykket utprøving av FiN STIL

System for Tidlig Intervensjon i Læringsmiljøet

Evalueringen av det engelske opplegget Framework for Intervention (FFI), som i Norge har fått navnet FiN STIL, viser at modellen kan fungere på en hensiktsmessig måte i norske skoler.

Konferansedeltakerne satte pris på Stavern som konferansested. Særlig de utenlandske deltakerne frydet seg over båttur med «Molly» og strandhugg med servering av velsmakende fiskesuppe.

AV ARNE ØSTLI

Dette kom fram i en internasjonal konferanse med ca. 70 deltakere i Stavern 15.–16. mai. Den første dagen var satt av til erfaringsutveksling mellom miljøer i England, Skottland og Norge. Dels var det presentasjoner fra ulike brukere av FFI/FiN STIL, og dels diskuterte man i grupper introduksjon, erfaringer og utfordringer. Det ble også lagt vekt på hva som hadde vært de største suksessene. Amanda Daniels fra FFI-organisasjonen i Birmingham oppsummerte arbeidet i fem grupper og trakk bl.a. fram:

- Det er av stor betydning å velge den rette FiN STIL-koordinator, det må være en person som har tillitt både hos ledelsen og i personalet
- Flere koordinatore er bedre enn en
- Hele skolen bør være med
- Det er nødvendig med oppfinnsomhet for å involvere hele personalet
- Foreldre må engasjeres

Positive resultater

I alt seks skoler fra kommunene Ålesund, Holmestrand og Porsgrunn var med i utprøvingsopplegget. En av dem som presenterte erfaringer i plenum var rektor Geir Austad ved Klevstrand barneskole i Porsgrunn. Han la særlig vekt på at FiN STIL hadde bidratt til økt oppmerksomhet om læringsmiljøet og at prosjektet kunne vise til målbare endringer. Han fremholdt at planen for læringsmiljøet ga oversikt og struktur for hva man skulle gjøre, og den førte til større engasjement og forpliktelse.





Geir Austad trakk fram at FiN STIL-opplegget sikret at evaluering av læringsmiljøet blir basert på fakta og ikke bare på følelser.

Positive erfaringer også i Skottland

I East Ayrshire i Skottland startet man en utprøving av FFI ved 48 barneskoler, 9 ungdomsskoler og 4 spesialskoler. Tom Williams, leder for PP-tjenesten, kunne fortelle at evalueringen viste at hele 79 % var sterkt enig i at FFI er «en nyttig ressurs som var verdt innsatsen». Tre fire-deler av de spurte mente også at FFI er en positiv og realistisk tilnærming for å håndtere mildere grader av atferdsproblemer. Om hindringsfaktorer nevnte han bl.a. at det for erfarne lærere kan være vanskelig å innrømme overfor en FiN STIL-koordinator at man ikke har lykket med et eller annet.



Tom Williams fra East Ayrshire i Skottland la vekt på at støtte fra rektor og ledelse er helt avgjørende

Maggie Fallon er engasjert av de skotske skolemyndighetene for å koordinere «Staged Intervention» som bygger på FFI. Hun fortalte at det hadde vært mye i mediene om atferdsproblemer i skolen på 90-tallet, og myndighetene hadde fra da av satset mye på å skape forståelse for årsaker til problematferd og utviklet verktøy til bruk i skolen. Etter pilotprosjektet i East Ayrshire har FFI nå blitt en del av det nasjonale tilbudet til skotske skoler. Hun nevnte også at det om kort tid kommer en «Action plan» for disiplin i skolen.

(www.betterbehavioursotland.gov.com)

Stadig videreutvikling i Birmingham

Amanda Daniels og Chris Wright fra FFI-organisasjonen i Birmingham ga deltakerne et innblikk i hvordan opplegget hadde utviklet seg fra starten i 1997. Det har vært en kontinuerlig utvikling både i skolene og på det politiske plan som krever endrede tilnæringer og utvikling av nytt materiell. FFI ble introdusert i barnehagene 2003, og de siste årene har videregående opplæring og arbeid med «Extended Schools» vært viktige arbeidsområder. Det utvikles også stadig nytt materiell, bl.a. en DVD som gir informasjon om hvordan en tilpasset FFI kan være nyttig i barnehager.

Hugh Williams er ansatt ved Birmingham Education Department. Han var sammen med Amanda Daniels den som utviklet det teoretiske grunnlaget for FFI. Han tok for seg de 10 årene som er gått siden de startet opp i Birmingham. Foredraget kalte han «The long hard road to ecology and empo-

werment in school behaviour». – FFI handler om å gjøre både elever, foreldre og skolens folk sterkere og tryggere, sa Williams. «Empowerment» er en av kjernefaktorene i FFI. Han poengterte at FFI representerte en fundamental endring i måten å tenke på da de startet opp. I stedet for å finne årsaken til problematferd i eleven la man i FFI vekt på systemene omkring eleven. En sjekkliste for å kartlegge læringsmiljøet ble dermed en naturlig start.

Avslutningsvis ønsket han Norge «Good luck» med FiN STIL, takket for konferansen og sa: «You are helping us in Birmingham. Keep in touch!»



Hugh Williams fra Birmingham Education Department ønsket Norge lykke til med FiN STIL.

Grundig evaluering

Den andre dagen ble brukt til en nærmere presentasjon av FiN STIL i Norge inkludert en grundig gjennomgang av evalueringsresultatene. Kari Bern og Thomas Nordahl ved Høgskolen i Hedmark har hatt ansvaret for evalueringen som i konferansen ble presentert av Kari Nes.

Kort fortalt kommer det fram at lærerne er relativt godt fornøyd med

de pedagogiske verktøyene som inngår i FiN STIL. Lærerne som har deltatt i pilotprosjektet har endret sin forståelse av atferdsproblematikk i en positiv retning. Det er likevel slik at aktivitetsnivået i skolene varierer mye, og i rapporten om evalueringen fremmes det forslag om å legge enda mer arbeid i forankring og implementering når nye skoler skal i gang med FiN STIL.

Det er utarbeidet en detaljert evalueringsrapport, «Evaluering av FiN STIL, Rapport nr. 3–2007», Høgskolen i Hedmark. Den kan bestilles på www.hihm.no.

Utfordrende kategorisering og endring i kontekst

På konferansens andre dag holdt professor Harry Daniels fra Universitetet i Bath innledningsforedraget. Han tok for seg nyere forskning og uttrykte bekymring for den tiltagende kategorisering av elever, bl.a. med stadig mer bruk av ulike diagnoser. Vi er fornøyde når vi har fått en «merkelapp» på en elev, men forskning viser at det kan være tilfeldig hvilken merkelapp utfordrende elever blir utstyrt med, og ofte er det knyttet en nærmest religiøs teori bestemte kategorier. Vi ser eksempler på «teoretisk fundamentalisme».

Undervisning er en «busy task», og vi trenger verktøy for nye utfordringer og endrede betingelser. Han la vekt på at det må arbeides med skolekultur, og at personer med ulik fagbakgrunn og personer i ulike deler av hjelpesystemet må lære seg å arbeide og samarbeide på nye måter.

– Det må læres mens man gjør det,

og det kan være nødvendig å justere sin profesjonelle identitet, sa professor Daniels blant mye annet.



Professor Harry Daniels ved Universitetet i Bath tok kraftig oppgjør med vår tendens til å kategorisere brysomme elever.

Lillegården ønsker å gå videre med «FiN STIL»

Seniorrådgiver ved Lillegården kompetansesenter, Hanne Jahnsen, har vært leder for utprøvingen av FFI-modellen i Norge. Hun forteller til Spesialpedagogikk at det som har gledet henne mest i dette prosjektet er det sterke engasjementet hos koordinatorene på skolene.

– De har likt å jobbe med FiN STIL – også på de skolene hvor det kunne være litt vanskelig, sier Jahnsen.

På spørsmål om hva som skiller denne modellen fra andre lignende opplegg, fremhever hun at det virker som verktøyene i FiN STIL er mer konkrete. – Det gjelder både analysemodellen, generelt og sjekklisten for læringsmiljøet spesielt. De som bruker modellen systematisk og helhetlig kommer fort over til positive tiltak. De blir ikke hengende igjen med problemene. Det er en enkel modell som

læres lett, fremholder Hanne Jahnsen.

Hun forteller videre at Lillegården kompetansesenter har bestemt seg for å gå inn for et noe større utviklingsprosjekt som også vil omfatte spørsmål på elevnivå. Resultatene av evalueringen og inntrykk fra Stavernkonferansen vil være viktige for å få en enda sterkere forankring på de skolene som evt. vil starte opp med FiN STIL. Foredragene i konferansen og referat fra gruppedrøftingene samt annet relevant stoff om FiN STIL vil bli sammenfattet i et eget erfaringsdokument som blir lagt ut på Lillegårdens hjemmesider hvor man også i en egen seksjon kan finne mye faktastoff om opplegget.

Se «www.eldhusetfagforum.no/finstil».

Konferansen var et godt eksempel på at det er av stor verdi at vi i Norge ikke bare importerer ferdige «programmer», men arbeider videre med dem og utveksler erfaringer med andre som bruker tilsvarende opplegg. ■



FiN STIL har en grundig sjekkliste for læringsmiljø og andre hjelpemidler for kartlegging av atferd, sier prosjektleder Hanne Jahnsen ved Lillegården kompetansesenter

Elev og menneske

AV VIGDIS HEGG

Forfatterens viktigste drivkraft for å skrive boka har vært hennes personlige erfaringer som mor til en gutt som i en alder av 19 år utviklet en alvorlig psykisk lidelse, – med fatal utgang. Og da gutten var 11 år ga han mora tittelen på boka med dette utsagnet: «Du skjønner det mamma, den nye læreren ser bare på meg som elev og ikke som menneske.» Dette oppfattet jeg som å være bokas kjernebudskap. Det blir forsterket med dette lærersitatet: «Hver dag har jeg som mål å gi den enkelte en opplevelse av å bli sett. Det skal ikke så mye til: et lite klapp på skulderen når jeg går forbi pulten, blikkontakt, et smil i forbifarten, å veksle noen ord om det jeg vet han eller hun er opptatt av.» – Det handler altså om å være et menneske, en lærer med evne til å se og bekrefte andre mennesker; elevene.

Mange vansker belyses

Forfatteren er utdannet cand. paed. og har jobbet med lærerutdanning og som rådgiver i PP-tjenesten. Bokas tema er blant annet hvordan kan skolen bidra til å unngå at elever utvikler psykiske problemer og lidelser? Her vektlegges mestringsopplevelser, inkludering og trygghet. Boka gir en oversikt over de vanligste psykiske problemer og lidelser i ungdomsalder, og drøfter hvordan skolen kan møte og forholde seg til elever med slike vansker. Her fokuseres også ungdommer som lider i stillhet, og hva skolen kan gjøre for dem.

Hvordan kan skolen samarbeide med ulike hjelpeinstanser for å støtte elever som har psykiske helseproblemer. Her belyses blant annet angst, depresjon,

fobier, tvangslidelser, selvskading, selvmordsforsøk og selvmord, spiseforstyrrelser, psykoser, alvorlige sinnslidelser, atferdsforstyrrelser, rus og psykiske lidelser samt barn med psykisk syke foreldre.

Underveis i skrivingen har forfatteren vært i kontakt med den kjente psykiater og forfatter Finn Skårderud. Jeg skulle ønske hun hadde snakket med noen som jobber i barnevernet underveis også. Det var for lite fokus på hvordan skolen kan samarbeide med barneverntjenesten, samt hvilken kompetanse og metoderepertoar barnevernet benytter i møte med psykiske lidelser. Det jeg savnet aller mest i boka var bidrag relatert til hva andre yrkesgrupper i skolen kan bidra med, det var et tankekors at miljøarbeidere som barnevernspedagoger og vernepleiere i skolen glimret med sitt fravær. Boka ble vel omfattende og beskrivende om mange og ulike psykiske lidelser, og den bar preg av å bli ei oppslagsbok i psykiatri, dette svarte ikke til mine forventninger relatert til bokas undertittel. Kapitlene hvor psykisk helse drøftes i et skoleperspektiv er da også de beste, og dette er svært vellykkede og «matnyttige» bidrag til dagens og framtidens lærere. Jeg mener også at boka kan bidra til å gi lærerne handlingskompetanse ut i fra at de får kjennskap til ulike psykiske lidelser som igjen kan gi dem handlingsdyktighet.

Skolen viktig

«Skolen er ungdommens viktigste livsarena. Her legges mye av grunnlaget for det senere livet – også når det gjelder

psykisk helsetilstand. Jeg er spesielt opptatt av hva skolen kan gjøre for å styrke den psykiske helsen hos elevene, og hva som kan utsette den for risiko. Jeg ser på læreren som en nøkkelperson i denne sammenhengen.»

Avslutningsvis vil jeg anbefale boka til alle landets skoler og lærere, og jeg støtter forfatteren i at lærere vil få bruk for alt de kan komme over om hvordan man kan etablere og vedlikeholde *nærende relasjoner til elevene*. Dette relateres til forfatterens håp om at boka kan ha bidratt til bevisst refleksjon om hvor viktig det er for den *enkelte elev* at lærerne og skolen ser sitt *medansvar for deres psykiske helseutvikling*.



NINA B. J. BERG

Elev og menneske

Psykisk helse i skolen

Gyldendal akademisk, 2005

ISBN 82-05-34238-5

299 sider

Å leve med autisme – i skolen

AV NILS KALAND OG SVANHILD MARIE LARSEN

Denne boken er skrevet av en 11-årig dansk jente, Sofie Koborg Brøsen, som har Asperger syndrom. Hun forteller hvordan det er å leve med dette syndromet, og hva som kan gjøres for at hverdagen skal bli best mulig tilrettelagt for henne, både hjemme, på skolen og i fritiden.

Dette er en lettest bok, som er beregnet på både elever og lærere i grunnskolen (det er også laget en lærerveiledning), men passer også for foreldre og søsken til barn med Asperger syndrom. Sofie har skrevet en lærerik og morsom bok. Den skildrer hverdagen slik hun, som en ung jente med Asperger syndrom, opplever den. Mange som har Asperger syndrom, både barn og voksne, vil nok nikke gjenkjennende til Sofies beskrivelser av hva hun synes er vanskelig, og hva hun trenger hjelp til.

Boken inneholder morsomme illustrasjoner, som er laget av Sofies far, Peter Brøsen. Lærerveiledningen som følger med, vil hjelpe lærere som underviser barn med Asperger syndrom, til å forstå dem bedre og derfor på en bedre måte kunne tilrettelegge skoledagen for dem. Dette er et flott hjelpemiddel for barn med Asperger syndrom (den burde absolutt oversettes til norsk). Hadde denne boken blitt tatt i bruk i den norske grunnskolen, ville nok mange barn få en mye bedre hverdag. Forhåpentligvis vil mange skoler kjøpe bøkene og CD-ene.

Dessverre finnes det relativt lite literatur om Asperger syndrom i Norge, og det er så altfor få som har inngående kjennskap til høytfungerende autisme og Asperger syndrom. Dette gjelder også i skolen. Vi håper at denne boken kan bidra til å gi flere kjennskap til Asperger syndrom og kanskje også

forstå at barn med dette syndromet er oftest like intelligente som andre barn, men at de ser og oppfatter ting litt annerledes.

Grundig lærerveiledning

En grundig lærerveiledning til «Kan I forstå mig?» følger med. Forfatterne gir en oversikt over autisms historie, om forekomst av autisme og relaterte tilstander. Her påpekes det at autisme og Asperger syndrom er empatiforstyrrelser, og disse barna og ungdommene har vansker med å tolke andres tanker og følelser. De har også eksekutive forstyrrelser, som innebærer at de er dårlige planleggere og har vansker med å strukturere tilværelsen sin. Lærerveiledningen inneholder også en fortolkning av Sofies refleksjoner, der det side for side henvises til boken «Kan I forstå mig?»

I tillegg følger det med 2 CD-er. På CD 1 snakker Peter Lund Madsen om grunnlaget for empati (40 minutter). Deretter synger Mark Linn en «Hjernesang», til tekst av Lund Madsen og til musikk av Henrik Balling. På CD 2 snakker psykolog Bo Hejlskov Jørgensen ved Videncenter for Autismen om empatiforstyrrelser – i et opplegg med spørsmål og svar.

Gjenomgripende forstyrrelse

Hejlskov Jørgensen gir en rekke eksempler på hvor gjennomgripende

en autismspekterforstyrrelse er – med svekket innsikt i eget og andres sinn, svake evner til å lese andres ansiktsuttrykk og deres manglede fleksibilitet. Angst er også et betydelig problem for dem, og dette gjør det vanskelig for dem å fungere i skolen. Det betyr at de trenger hjelp, og skolen må legge forholdene til rette for dem. Hejlskov Jørgensen gir en rekke praktiske råd om hvordan en kan møte barn med denne type vansker generelt og i skolen spesielt.

Endelig deler Hanne Koborg Veje, Sofies mor, noen tanker med oss om det å være mor til et barn med autisme. Sofie er på mange måter «annerledes», og på et tidspunkt spør hun seg, som så mange andre foreldre med et barn med autisme har gjort, om hun har oppdratt barnet sitt forkjært. Som mor har Hanne satt seg godt inn i Sofies verden, om hvordan verden ser ut fra hennes synspunkt, og hvordan hun best kan hjelpes.

Dette er et nyttig verk til bruk i skolen. Særlig lærere som kommer i kontakt med elever med autisme eller Asperger syndrom, men også andre faggrupper, vil ha nytte av de to bøkene, pluss de to CD-ene. Det skal også tilføyes at CD-ene er et resultat av et nonprofit opplysningsprosjekt, og materialet kan bestilles på Videncenter for Autismen.



SOFIE KOBORG BRØSEN

Kan I forstå meg?
ISBN 87-90479-72-6

Hanne Koborg Veje & Bo Hejlskov Jørgensen (red.): Lærervejledning til
Kan I forstå mig? ISBN 87-90479-73-4

CD-er: Intervju med Peter Lund Madsen,
Bo Hejlskov Jørgensen & Hanne Koborg
Veje. Kan I forstå mig? Introduktion til
empatiforstyrrelser hos børn og unge.

Videnscenter for Autisme
Kongevejen 256
2830 Virum

E-mail: info@autisme.dk
Telefon 4511 4191

Nordisk spesialpedagogisk konferanse i København 4. – 6. oktober

Vi har tidligere informert om den nordiske konferansen i København kommende høst. Se Spesialpedagogikk nr. 1–2007. Konferansens hovedtema er «Inklusjon/rummelighet i Europa med særlig oppmerksomhet på Norden». Det er lagt opp til et omfattende program hvor inkludering blir belyst fra ulike innfallsvinkler og med eksempler fra både nordiske land og land utenfor Norden. Det er dessuten lagt til rette for at konferansedeltakerne skal få gode muligheter til å utveksle erfaringer og synspunkter.

I disse dager går tidsfristen for påmelding ut. Program for konferansen og påmeldingsskjema finnes på konferansens hjemmeside: www.nfsp.info

REIDUN GRASMO har sendt oss følgende:

Til dere som leste artikkelen i Spesialpedagogikk nr. 1, 2007, om studiet til Torill Moen «Det er viktig å se det enkelte barn» og som ønsker å fordype dere litt mer i stoffet, vil jeg gjerne få anbefale hennes doktor avhandling «Kids need to be seen». Den vises til i litteraturhenvisningen i artikkelen. Det er et viktig arbeid hun gjør, ved å gå inn i klasserommet som forsker. Med spesialpedagogisk tyngde og med pedagogiske teorier går hun inn i lærerens hverdag – over tid – observerer og reflekterer over hva som skjer. Hva gjør egentlig en lærer som lykkes i lærerarbeidet? Hun løfter fram de små detaljene i samhandlingene, rutiner, ord og mimikk, og ikke minst, uskrevne samhandlinger. Det er meget lærerik og bevisstgjørende lesing.



Akershus Universitetssykehus

Akershus Universitetssykehus HF (Ahus) er et helseforetak i Helse Øst, tilsluttet Universitetet i Oslo, og et av landets største sykehus. Sykehuset har høye faglige og driftsmessige ambisjoner. 01.10.08 flytter vi inn i nytt sykehus på Lørenskog. Sykehuset skal bli et av de mest pasientfokuserte og driftseffektive sykehus i Norge, samt det mest moderne sykehus i Europa. Samtidig med byggingen av nytt sykehus, gjennomfører vi Norges største omstillings- og endringsprosesser i sykehus. Dette gir meget store muligheter og utfordringer.

BUP Jessheim

Klinisk behandler

BUP Jessheim er en seksjon i Ahus, Divisjon psykiatri, avd. for barne- og ungdomspsykiatri. BUP Jessheim ivaretar spesialisthelsetjenesten innen barne- og ungdomspsykiatri utenfor sykehusnivå. Opptaksområdet er Øvre Romerike, som omfatter 6 kommuner med til sammen ca. 80 000 innbyggere.

Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk har følgende ledige stillinger:

- Fast 100% stilling som klinisk behandler, ledig fra 1. august d.å. (saksnr. 07/01433)
- 1 års vikariat i 100% stilling som klinisk behandler, ledig fra 20. august d.å. (saksnr. 07/01434)

Stillingene skal være knyttet til en egen atferdsenhet som arbeider i forhold til utfordrende barn, ADHD-problematikk, atferdsvansker, samspilsvansker og tilknytningsforstyrrelser.

Enheten er organisert i et team bestående av 5 behandlere som jobber målrettet med barn, familier, skole og nettverk. Arbeidsmetodikk bygger på Marte Meo, PMT, Webster-Stratton, relasjonsbyggende arbeid med barn og familier.

Vi søker etter behandlere som har interesse for og eventuelt klinisk erfaring i å arbeide med denne type problematikk. Det er også ønskelig med erfaring og/eller interesse for barn i førskolealder. Personlig egnethet vil bli tillagt vekt ved ansettelse. Stillingene lønnes etter gjeldende regler avhengig av kvalifikasjoner.

Ettersom vi vil gjennomføre de fleste intervjuer i uke 28 ber vi om at søkere oppgir ferieadresse og telefonnummer.

Nærmere opplysninger om stillingene fås ved henvendelse til seksjonssjef/overlege Heidi Ebbestad eller klinisk pedagog Dagfinn Hagen, tlf. 63 92 98 00.

Søknadsfrist: 28. juni 2007

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

Det er ønskelig at søknaden sendes elektronisk. Elektronisk søknadsskjema finner du på www.ahus.no

HELSE ØST

www.ahus.no

Stryn kommune Pedagogisk-psykologisk Tenestekontor



Ledig stilling

Psykolog eller logoped.

FAST 100 % STILLING FRÅ 01.01.08

Pedagogisk-psykologisk Tenestekontor yter teneste til Stryn vidaregåande skule og grunnskulane og barnehagane i Stryn kommune og Hornindal kommune. Vi har nye og moderne kontor. Det er fire stillingsheimlar ved kontoret. Ei stilling er ledig frå 01.01.08. Det skal tilsetjast psykolog eller logoped i stillinga.

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

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

Merk søknaden med 07/661 i feltet for Arkivsaknr. Send kopi av rettkjende attestar og vitnemål per post til Stryn kommune, skule- og kulturretaten, Tonningsgt. 4, 6783 Stryn (vil ikkje bli returnert).

SØKNADSRIST: 25.06.2007



VOKSENOPPLÆRINGEN LOGOPED

I Voksenopplæringen er det ledig 100% lærerstilling, hvorav store deler er tillagt logopedoppgaver. Søkere må ha lærerutdanning med tilleggsutdanning i logopedi.

Lønns- og arbeidsvilkår etter gjeldende avtaleverk. Medlemskap i offentlig pensjonsordning.

Tilsetninger i Modum kommune er med vilkår om 6 måneders prøvetid.

Aktuelle søkere vil bli innkalt til intervju, evt. intervjuet pr. telefon. I tillegg til faglig kompetanse vil det bli lagt vekt på at søkerne har evne og vilje til samarbeid og utvikling.

Ta gjerne kontakt med rektor, tlf. **32 78 33 92**.

Se også Modum kommune på internett: www.modum.kommune.no
Søknader med kopi av attester og vitnemål sendes:
Modum kommune, undervisningsetaten, postboks 38,
3371 VIKERSUND innen **25.juni 2007**.



TRS er et nasjonalt kompetansesenter for syv grupper med sjeldne og medfødte diagnoser. Senteret er en del av Sunnaas sykehus HF og ligger på Nesodden utenfor Oslo. Senteret bygger opp kompetanse, formidler kunnskap og gir veiledning angående ulike forhold knyttet til alle aldersgrupper innen de syv diagnosegruppene.

Kurs om kortvoksthet for ansatte i barnehage og skole samt deres samarbeidspartnere 24. OG 25. SEPTEMBER 2007

Kurs om Ehlers-Danlos syndrom for ansatte i barnehage og skole samt deres samarbeidspartnere 26. OG 27. SEPTEMBER 2007

Kursene er for personer i skole/SFO og barnehage som arbeider med barn som er kortvokste eller som har diagnosen Ehlers-Danlos syndrom (EDS). Kursene er også aktuelle for skolens/ barnehagens samarbeidspartnere; så som PPT, helsesøster og fysio- og ergoterapitjenestene. Ved eventuell fulltegning av kursene vil ansatte fra skole/SFO, barnehage og PPT bli prioritert.

Hensikten med kursene er å bidra til økt kompetanse i forhold til disse diagnosegruppene gjennom å belyse medisinske, pedagogiske og psykologiske forhold, samt å se på behovet for stimulerings- og tilretteleggingstiltak.

Foreldre/foresatte oppfordres til å informere aktuelle personer i målgruppa til å søke på kurset.

Man kan søke på ett av kursene eller på begge.

Informasjon om diagnosegruppene finnes på TRS' nettsider:

www.sunnaas.no/trs

Mer detaljert program vil i løpet av sommeren legges ut på TRS' nettside www.sunnaas.no/trs

PRAKTISK INFORMASJON FOR BEGGE KURSENE

TRS dekker kost og overnatting på senteret.

Kursene starter kl. 09.00 første dag, og avsluttes 15.30 andre dag. Senteret vil være åpent fra kl. 21.00 kvelden før kursstart.

ARRANGØR: TRS kompetansesenter for sjeldne diagnoser

STED: TRS kompetansesenter, Sunnaas sykehus HF

KURSAVGIFT: Ingen.

PÅMELDINGSFRIST: 10. august 2007

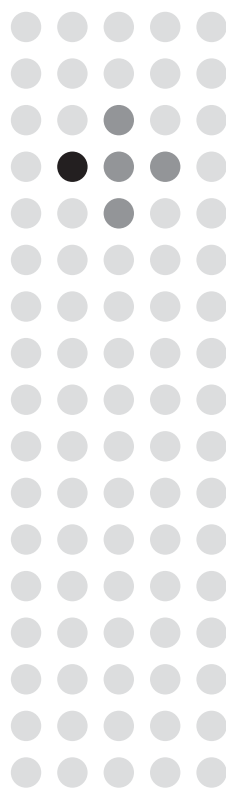
PÅMELDING TIL: TRS kompetansesenter, Sunnaas sykehus HF, 1450 Nesoddtangen v/Solveig Skou, tlf: 66 96 90 00, eller e-post: TRS@sunnaas.no m/havn, adresse, arb.sted, telefon.

INFORMASJON: Spes.ped. Henrik Bang,

henrik.bang@sunnaas.no eller tlf: 66 96 90 00



Helse Stavanger er ett av fem helseforetak som eies av det regionale helseforetaket Helse Vest. Helse Stavanger HF har ansvaret for spesialisthelsetjenesten i det sørlige Rogaland, et område med et befolknings-grunnlag på 300.000. Det er nær 5400 ansatte i helseforetaket, som i 2007 hadde et driftsbudsjett på 3,55 milliarder. Helse Stavanger er organisert i ti klinikker med to stabs- og støtteenheter.



Helse Stavanger HF søker

Klinisk pedagog

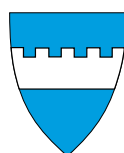
Vi har fra 01.08.07 en ledig stilling for klinisk pedagog i 100 % stilling. Vi ønsker oss en pedagog med erfaring fra psykisk helsearbeid med barn. Alternativt kan søker med hovedfag/mastergrad (evt. 2. avdeling spes.ped) være aktuell og bli tilbudt klinisk videreutdanning. Egnethet og evne til samarbeid vil bli vektlagt ved ansettelse. Pedagogen vil i stor grad arbeide i kommunene Forsand, Strand og Hjemeland. Det vil også være noen dager der en har arbeidsplass i Stavanger.

Søknadsfrist: 14.06.2007

Helse Stavanger HF skal så langt som mulig avspeile mangfoldet i befolkningen. Det er derfor et personalpolitisk mål å oppnå en balansert alders og kjønns sammensetting og å rekruttere kvalifiserte personer med innvandrerbakgrunn.

Se www.sus.no for fullstendig utlysningstekst

Stavanger Universitetssjukehus
Helse Stavanger HF

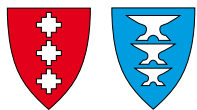


Frogn kommune har ledig et vikariat som PP-rådgiver i PP-tjensten.

Det er en 80 % stilling fra september i ett år med mulighet for forlengelse.

SØKNADSFRIST 20. JUNI.

Utfyllende utlysningstekst finner du på www.frogn.kommune.no



PEDAGOGISK- PSYKOLOGISK TENESTE FOR ÅL OG HOL

2. gongs utlysning

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 i Ål og Hol held til i Helsehuset i Ål sentrum saman med barneverntenesta og helsestasjonen. Det er 7 fagstillingar og merkantil stilling ved kontoret.

LEDIGE STILLING:

100% fast stilling som pedagogisk-psykologisk rådgjevar ledig frå medio august.

VI ØNSKJER OSS MEDARBEIDARAR SOM:

- har utdanning som cand.psychol, cand. paed. spec., cand.ed. eller cand. paed.
- har interesse for å arbeida med barn og unge.

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

Den som vert tilsett må disponere eigen bil i tenesta. Tilsetjing på kommunale vilkår. Løn etter avtale. Nærare opplysningar v/PPT-leiar Guri Dale, tlf. 32085280, e-post: ppt@aal.kommune.no

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

SØKNADSFRIST 22. JUNI 2007

SPESIALPEDAGOGIKK ØNSKER SINE LESERE

en riktig god sommer!



Tegn abonnement nå!



Spesialpedagogikk er det eneste norske tidsskriftet innenfor sitt fagfelt.

Bladet kommer ut med 10 nummer i året.

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

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

Kr 450,- for ordinært abonnement for 10 nummer.

Du kan bruke epost: redaksjonen@spesialpedagogikk.no

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

- ☐ Medlem/studentmedlem kr 300,- per år.
- ☐ Ordinært abonnement kr 450,- per år.

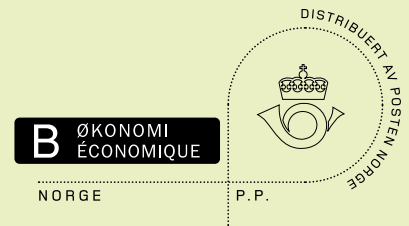
Navn _____ Adresse _____

Postnummer/sted _____ Telefon _____

E-post _____ Medlemsnummer _____

Se for eksempel etikett på Utdanning

Sendes til: Spesialpedagogikk, Postboks 9191 Grønland, 0134 Oslo.



Spesialpedagogikk, Postboks 9191 Grønland, 0134 Oslo

bidragsytere: **Elin Reikerås** er førsteamanuensis ved Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger, Cand. Scient i matematikk, PhD i spesialpedagogikk. Mangeårig forskning på barns matematikkutvikling i barnehage og skole. Har skrevet en rekke artikler, fagbøker og lærebøker. **Nina B. J. Berg** er cand. paed. og spesialist i ped. psyk. rådgivning ved PPT i Elverum. Har tidligere arbeidet i almenlærerutdanningen i 25 år. Forfatter av bøkene: «Blåmann. Ung psykisk lidelse – familiens smerte». «Elev og menneske. Psykisk helse i skolen». **Beate Heide** er klinisk pedagog ved Nordlandssykehuset i Stokmarknes. Hun har bl.a. skrevet flere fagartikler, bokmeldinger og «Innstikk» i Spesialpedagogikk. **Pål Roland** er universitetslektor ved Senter for Atferdsforskning, UiS. Han arbeider for tiden med et doktorgradsprosjekt om innovasjonsprosesser. **Inger Kristine Løge** er førsteamanuensis ved Senter for Atferdsforskning, UiS. Hovedarbeidsområder er språk og atferd, og problematikk i tidlig alder. **Hildegunn Fandrem** er universitetslektor ved Senter for Atferdsforskning, UiS. Hun arbeider for tiden med et doktorgradsprosjekt om sosiale og emosjonelle vansker i et migrasjonsperspektiv. **Ingunn Størksen** er førsteamanuensis ved Senter for Atferdsforskning, UiS. Hun disputerte for en doktorgradsavhandling i 2006 om psykososiale konsekvenser av foreldres samlivsbrudd. Hun har særlig fokus på barn i barnehager og de første trinnene i skolen. **Ingrid Lund** er cand. polit. og høyskolelektor ved Fakultet for pedagogikk ved Høgskolen i Agder. Hun holder på med et doktorgradsarbeid innen temaet innagerende atferd og har skrevet boken «Hun sitter jo bare der». **Anton B. Stensholdt** arbeider ved Stathelle barneskole. Han har også vikariert i PP-tjenesten. Han har i alle år vært opptatt av leseferdighet og har utviklet mye materiell, bl.a. «Les og spill» utgitt på Det norske samlaget. **Marit Hoem Kvam** har doktorgrad i spesialpedagogikk. Forsket på seksuelle overgrep, bl.a. mot døve og mot blinde. Har skrevet bok om seksuelle overgrep mot barn (Universitetsforlaget, 2001), samt ca. 30 artikler i norske og internasjonale tidsskrift. **Stine Hellum Braathen** har bakgrunn i antropologi fra University of Western Australia og internasjonal helse, Master of philosophy in international community health fra Universitetet i Oslo. **Gunnvor B. Wilhelmsen** har bred erfaring fra synssektoren, bl.a. som seniorrådgiver ved Huseby kompetansesenter. Hun har skrevet flere artikler om synspedagogikk og utgitt boken: «Å se er ikke alltid nok. Synsforstyrrelser etter hjerneslag og mulige tiltak». (Unipub, 2003).

I neste nummer kan du bl. annet lese om

Smågruppetiltak for elever på ungdomstrinnet: Hanne Jahnsen og Svein Nergaard ved Lillegården kompetansesenter presenterer en kartlegging av smågruppebaserte opplæringstiltak i alle offentlige grunnskoler med ungdomstrinn. **Pedagogikk og retorikk:** Narve Dolve ved Universitet i Stavanger skriver om «Det omtrentlige og det eintydige som talekontekstuelle omsyn i pedagogiske sammenhenger». **Forebyggende psykisk helsearbeid i skolen:** Nina B. J. Berg følger opp artikkelen om psykisk helse i skolen. **Utfordringer for spesialundervisningen i videregående skole:** Mie Høydal og Aud Mare Bækken Larsen i FOU-teamet i PPOT Buskerud fylkeskommune gjør greie for en undersøkelse foretatt i fylkets videregående skoler. **Innsette og rett til videregående opplæring:** Ole-Johan Eikeland, Terje Manger og Jon Fjeldstad presenter en undersøkelse i norske fengsler i 2006.