

04 spesialpedagogikk

2008

årsabonnement kr 450,-

side 04 **Vygotsky og inkludering** side 16 Kompetansehevingsprosjekt for barnehager side 22 Mer om jenter på nettet side 34 Barn med koordinasjonsvansker



Lisboa-erklæringen



Arne Østli

Grunntanken om inkluderende opplæring står sterkt. Mange land har sluttet seg til flere internasjonale resolusjoner slik som Salamanca-erklæringen og FNs «Konvensjon om funksjonshemmedes rettigheter». I tråd med tidligere dokumenter utarbeidet ungdommer fra 29 land, deriblant Norge, sist høst i en høring sin egen erklæring

som bygger på det ungdommene la fram i møtet. Høringen ble arrangert av EU i samarbeid med European Agency for Development in Special Needs Education. Den fant sted i Lisboa i midten av september, derav navnet Lisboa-erklæringen. Ungdommene, fra videregående skoler, inklusive yrkesfaglige skoler, og høyere utdanningsinstitusjoner hadde det til felles at de på en eller annen måte hadde særlige behov for tilpasset opplæring.

Det er flere grunner til at vi bør legge merke til hva ungdommene sier. For det første er de unge, og det er grunn til å tro at flere av deltakerne i høringen vil være med å prege debatt og tiltak i årene som kommer. I konklusjonen sier de: «Det er vi som bygger fremtiden. Vi må fjerne hindringer inni oss selv og andre mennesker uten funksjonshemninger. Vi må vokse til tross for funksjonshemningen vår – da vil verden akseptere oss på en bedre måte». Dermed understrekes det i erklæringen at det er snakk om et gjensidig forhold. Vi må alle fjerne hindringer.

Erklæringen er spesiell på den måten at den sier noe om de forbedringene ungdommene har opplevd under opplæringen. De sier at generelt sett har de fått tilfredsstillende støtte, men peker på at det er mye som gjenstår. Tilgangen til bygninger blir stadig bedre, og spørsmål om mobilitet og tilgjengelighet får mer oppmerksomhet i samfunnet. De uttrykker seg dessuten positivt om de mulighetene utviklingen av datateknologien innebærer. Dermed får man holdepunkter for hva det bør bygges videre på.

Utfordringer, behov og meninger om konsekvensene av inkluderende opplæring blir utdypet i egne avsnitt. Ungdommene trekker bl.a. fram at det trengs fag og kompetanse som er formålstjenlig, også for fremtidig liv. Det pekes på at det fremdeles er slik at mange vet for lite om funksjonshemninger, og at lærere og andre elever av og til avslører negative holdninger. Om lærere spesielt heter det i erklæringen at de må være godt motiverte, ha høy kompetanse og de må samarbeide gjennom hele skoleløpet. Hele erklæringen finner du på side 46 i dette nummeret.

Med bakgrunn i bl.a. artikler og innspill vi har hatt i Spesialpedagogikk gjennom de senere årene, er det rimelig å konkludere med at det er godt samsvar mellom det ungdommene legger vekt på og det ulike fagpersoner er opptatt av. Det burde være et godt utgangspunkt for fortsatt arbeid mot et mer inkluderende samfunn og en mer inkluderende opplæring.

Arne Østli

Utgiver
Utdanningsforbundet

Redaktør
Arne Østli

Markedskonsulent
Aud Jansson

Design
Tank Design AS

Trykk
Allservice AS, Stavanger

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

Annonser
Helga Kristin Johnsen
Telefon 24 14 20 89
Faks 24 14 21 57
annonser@spesial-
pedagogikk.no

Abonnement og løssalg
Telefon 24 14 22 46
Telefaks 24 14 21 50
Abonnement kr 450,- pr år.
For medlem/student-
medlem av Utdanningsfor-
bundet kr 300,-
Løssalg kr 75,-. I tillegg
kommer porto og faktu-
reringsgebyr. (Enkelte tema-
nummer vil ha en høyere
pris.) Ved kjøp av over 10
eks gis 15 % rabatt.

Utgivelse
10 nr pr år, månedlig,
unntatt juni og juli. Siste uke
hver måned. Gj.sn. opplag
6170 eks.

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

Årgang 73

ISSN 0332-8457

Fagpressen F
OPPLAGSKONTROLLERT



Det viser seg at allerede utsatte grupper kan anses som en risiko-gruppe også når det gjelder nettaktivitet og aggresjon

artikkel side 22



Dyslektiker eller bare lesetaper, den praktiske forskjellen er neppe særlig stor.



side 4 **Vygotsky og inkludering** Harry Daniels

side 16 **Kompetansehevingsprosjekt for barnehager** Charlotte U. Johannessen

side 22 **Mer om jenter på nett** Jens Nærbøe

side 34 **Barn med koordinasjonsvansker**

Sylvia van Zuiden

side 40 **Diagnoselesere** Anton B. Stensholt

side 44 **Barn og sorg** Beate Heide

side 46 **Lisboa-erklæringen**

side 49 **Bokomtaler**

side 52 **Stillingsannonser**

For å bidra til større utbytte for norske lesere har oversetteren lagt til noter med henvisninger til litteratur som kan utdype teksten. Se også vedlegget med kommentarer til oversetteles-arbeidet.

Vygotsky og inkludering

I denne artikkelen drøfter Daniels hvilke implikasjoner det teoretiske rammeverket som er utviklet på basis av arbeidene til den russiske sosialteoretikeren L. S. Vygotsky har for inkludering. I et forsøk på å gjøre dette trekker han veksler på en terminologi som i beste fall kan virke utilstrekkelig for vår tids debatt gjennom å se på den opprinnelige betydningen av disse nå så «fremmede» kulturelle og historisk betingede termer.

OVERSATT OG BEARBEIDET TIL NORSK AV KATARINA A. RODINA



Harry Daniels er professor ved University of Bath.

Artikkelen er inndelt i tre deler. Første del handler om noen av de vanskene som er knyttet til det å «lese» arbeider som ble skrevet for mer enn 70 år siden i en kulturell sammenheng som skiller seg radikalt fra den som gjelder i vår egen tid. I andre del vil jeg drøfte aspekter ved Vygotskys generelle sosiale teori som er relevante for hans arbeider om funksjonshemning, lærevansker og pedagogiske problemstillinger. Til sist vil jeg trekke fram kjernebegreper og konsekvenser for debatten om inkludering.

Om å lese Vygotsky

Vygotsky fikk i oppgave å utvikle et sovjetisk utdannings-system som også omfattet «pedagogisk forsømte» barn i det postrevolusjonære Russland (Yaroshevsky, 1989, 96), inklusive de mange hjemløse og grupper med særskilte behov. Det nylig publiserte bind 2 av Vygotskys samlede verker, «The Fundamentals of Defectology» (Vygotsky, 1993), er en av relativt få kilder på engelsk til Vygotskys arbeider om

handikap/funksjonshemning og barn med særskilte behov. Mange forsøk på å fortolke Vygotsky i en vestlig kontekst har vært mer preget av entusiasme for vestlige pedagogiske anliggender enn behovet for å forstå selve resonnementenes dybde og rekkevidde¹.

Wertsch er en av dem som har bemerkninger til de vansker som er forbundet med oversettelser av russiske begreper og uttryksmåter (Asmolov, 1998)² og omtaler bl.a. de forvandlinger som det russiske begrepet *lichnost* har gjennomgått i engelske oversettelser. Den engelske standardoversettelsen av *lichnost* er *personality* (personlighet). Wertschs anliggende er å påpeke den alminnelig antatte forståelsen av begrepet personlighet innenfor vestlig psykologi. Ifølge Valsiner (1998) anses personlighet ofte som et fenomen som «tilhører personen selv og således ikke er tilfeldig relatert til den sosiale konteksten». Valsiners eget sosiokulturelle perspektiv på *personlighetens* betydning er grunnleggende sosialkonstruktivistisk. En forståelse av arven fra den tidlige russiske psykologien er således i seg selv også et kulturpsykologisk problem. I sin drøfting av Asmolovs behandling av begrepet *lichnost*, bruker Wertsch følgende sitat av Bakhtin (1981) i et forsøk på å konstruere et sosiokulturelt, teoretisk grunnlag for problemer knyttet til oversettelser generelt:

«The world in language is half someone else`s. It becomes «ones own» only when the speaker populates it with his own intention, his own accent, when he appropriates the word, adapting it to his own semantic and expressive intention. Prior to this moment of appropriation, the word does not exist in a neutral and impersonal language, but rather it exists in other peoples mouths, in other peoples context, serving other peoples intentions; its from there that anyone must take the word and make it ones own» (Bakhtin, 1981:293–294).

Wertsch oppfordrer lesere av Asmolovs arbeid med *lichnost* til å behandle hans oversettelse til *personality* som fremmed gjennom mentalt å sette oversettelsen i anførselstegn, ('personality').

Med dette som bakgrunn argumenter Wells (1999:334) for at man samtidig som man bør lese og forsøke å forstå Vygotskys tekster, også bør være villig til å transformere Vygotskys ideer og gjøre dem anvendbare og nyttige – tilpasset vår egen tids krav.

Møtet med Vygotskys tekster byr på mange utfordringer. Wertsch understreker, i likhet med Wells, at man – gitt tekstenes kompleksitet og «fremmedartethet» – gradvis bør fordype seg i tekstene, uten at ens egen situasjon og tidsspesifikke krav tapes av syne. Dette er eksempelvis tilfelle med begrepet *defektologia*³ som direkte oversatt betyr «læren om defekter». Termen 'defektologi'⁴ bærer forståelig nok med seg mange negative konnotasjoner i en engelskspråklig kontekst. Jeg vil her forsøke å fremheve tolkninger av Vygotskys «defektologiske» verker som kan være relevante for vår egen tids inkluderingsproblematikk⁵. I den forbindelse vil jeg drøfte ulike aspekter ved Vygotskys generelle sosialpsykologiske teori ved bl.a. å referere til det som Gindis (2003) har kalt hans spesielle teori om «dysontogenese»⁶ eller «avvikende utvikling»⁷.

Vygotskys generelle sosialpsykologiske teori

Vygotsky drøftet sitt nå velkjente begrep *Zone of Proximal Development* (ZPD, eller nærmeste utviklingssone) i relasjon til evaluering og undervisning. Innenfor begge referanserammer fokuserte Vygotsky på forholdet mellom den individuelle lærling og «den støttende andre» – selv i tilfeller der

«den andre» ikke var fysisk tilstede i den aktuelle læringskonteksten. Andre undervisningsrelaterte redegjørelser for ZPD er å finne i 6. kapittel av hans verk *Tenkning og tale* (1934/1987), der «utviklingen av vitenskapelige forestillinger i barndommen» drøftes.

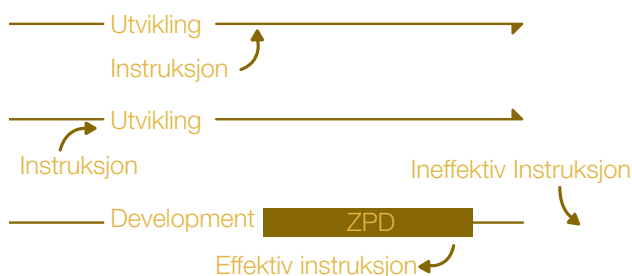
«We have seen that instruction and development do not coincide. They are two different processes with very complex interrelationships. Instruction is only useful when it moves ahead of development. When it does, it impels or awakens a whole series of functions that are in a stage of maturation lying in the zone of proximal development. This is the major role of instruction in development. This is what distinguishes the instruction of the child from the training of animals. This is also what distinguishes instruction of the child which is directed toward his full development from instruction in specialized, technical skills such as typing or riding a bicycle. The formal aspect of each school subject is that in which the influence of instruction on development is realized. Instruction would be completely unnecessary if it merely utilized what had already matured in the developmental process, if it were not itself a source of development» (Vygotsky, 1987:212).

Chaiklin (2003) fremhever Vygotskys fokus på betydningen av undervisning designet for å støtte utviklingen av psykiske/mentale funksjoner i en aldersspesifikk transformasjons- og rekonfigurasjonsprosess. Ifølge Chaiklin har store deler av diskursene om ZPD tapt av syne det opprinnelige konseptets sentrale fokus på undervisning som bidrar til *utvikling*⁸. Distinksjonen mellom mikrogenese og ontogenese tapes således av syne i det som for Chaiklin fremstår som mistolkninger av ZPD-konseptet i dets opprinnelige, undervisningsrelaterte referanseramme⁹. Chaiklin foreslår at *scaffolding* (rammeverk) bør reserveres for praksiser designet for opplæring i spesifikke ferdigheter og innholdsbaserte konsepter til forskjell fra undervisning designet for å tjene eksplisitte utviklingsrelaterte formål (Chaiklin, 2003:59).

Den forståelse av undervisnings- og læreprosessen som ligger sentralt i enhver skolering er i seg selv avledet av ulike oppfatninger om forholdet mellom undervisning og utvikling. Bør læreren vente på at utvikling skal skje i forkant av undervisningen for å være på utkikk etter tegn på «readiness» indikert av utviklingsrelaterte markører? Bør ikke

læreren ta i betraktning utviklingen uansett og gå videre for å utvikle undervisningsløsninger basert på analyser av spesifikke oppgaver?

FIGUR 1: Forholdet mellom læring og utvikling ifølge Skinner, Piaget og Vygotsky



Diagrammet i figur 1 viser tre posisjoner. Den første, en enkel, unyansert behavioristisk posisjon, hvor undervisning og utvikling er sammenfallende. Dette er en modell hvor utvikling og undervisning er synonymer. I dette tilfellet kan oppgaveanalyse i undervisningen anses som en determinant for utviklings sekvens. Den andre posisjonen er en versjon av Piagets posisjon hvor læring anser karakteristika ved barns tenkning som en lavere terskel for undervisning. Her må utviklingen komme foran undervisningen før den kan bli effektiv. Ifølge Vygotsky (1978) skaper undervisning utviklingsmuligheter og står ikke i et underordnet eller tilfeldig forhold til utviklingsprosessene. Undervisningens organisering og innhold rettes mot tilrettelegging av utviklingsmuligheter framfor å komme trekkende med utviklingsmessige selvfølgeligheter. Dette er den ZPD som opprinnelig var definert som avstanden mellom barnets faktiske utviklingsnivå – vurdert ut fra evne til selvstendig problemløsning – og potensielt utviklingsnivå, bestemt av evne til problemløsning under veiledning av voksenpersoner eller i samarbeid med dyktigere jevnaldrende (Vygotsky, 1978:86). For Vygotsky er ZNP et sentralt konsept som understreker «readiness» for å lære på høyere kompetansenivåer, som ikke er tidløse eller uforanderlige, men i kontinuerlig forandring proporsjonalt med tiltagende selvstendig kompetanse¹⁰. Det

et barn per i dag kan utføre med assistanse, kan det utføre selvstendig i morgen. Således vil barnets inntreden i nye og krevende samarbeidsforhold forberedes. Disse funksjonene kan mer betraktes og omtales som «knopper» (forstadier) enn frukter av utvikling. Det faktiske utviklingsnivået er retrospektivt karakteristisk for den mentale utviklingen, mens ZPD karakteriserer den mentale utviklingen prospektivt (Vygotsky, 1978:86–87).

Dersom vi aksepterer Vygotskys posisjon, må vi også akseptere forestillingen om et komplekst forhold mellom læring og utvikling. De to første posisjonene vist i figur 1 har vært assosiert med praksis som forutsetter at undervisningssekvenser til en viss grad er uproblematisk og universelle. I den første posisjonen er det undervisningssekvensen som arrangerer utviklingssekvensen. I den andre er det utviklingssekvensen som forutsier undervisningssekvensen. I den tredje posisjonen må undervisningen være lydhør for individet innenfor en spesifikk læreplan- eller pensumrelatert kontekst. En drøfting av post-Vygotskianske grunnprinsipper som kan brukes i valg av læreplan/pensum faller imidlertid utenfor rammene i denne artikkelen. Det er tilstrekkelig å vise til at disse burde utformes med tanke på å rettlede utviklingen av strukturerte, systematiske begreper som Vygotsky betegnet som 'vitenskapelige', og søke å utforske deres implikasjoner i ulike sammenhenger.¹¹

I undervisning kan den første modellen av forholdet mellom læring og utvikling resultere i et syn på barn som passive mottakere av pedagogiske overføringer. Den andre fører til et syn på barn som aktive konstruktører av forståelse langs forhånds etablerte stier. I den tredje blir eleven en aktiv deltager i et prosjekt som er sosialt forhandlet. Vygotsky utviklet et læringskonsept som en dialogbasert prosess. Lærer og elev kan begynne med å utføre oppgaver i fellesskap. Læreren kan i begynnelsen ha hovedansvaret for å utføre oppgaven, mens barnet spiller en birolle. Læreren intensjoner er gradvis å overføre kontroll over oppgaveløsningsprosessen til eleven. Denne overføringen forhandles fram i en dialog som medieres via et mangfold av hjelpemidler og symboler som Vygotsky omtaler som 'psykologiske redskaper' eller, i den senere tid, kulturelle artefakter. Kulturuttrykk som tale eller symbol-/tegnsystemer er mennes-

Det et barn per i dag kan utføre med assistanse, kan det utføre på egen hånd i morgen.



keskap og ansett for å være midler som mennesker bruker i sin egen utvikling. Sosial påvirkning blir individuell ikke gjennom en enkel overføringsprosess. Individet konstruerer sin egen mening ut fra sosialt tilgjengelige meningssammenhenger. Vygotsky mente at det var gjennom bruken av ulike kulturelle artefakter og redskap (f.eks. tale, Braille, fingerspråk, Makaton, Paget Gorman etc.) som var gjort tilgjengelige for barn og gjort anvendbare sosialt, at de er i stand til å «mestre seg selv fra «utsiden» gjennom symbolske, kulturelle systemer» (Knox & Stevens, 1993:15). Han påpekte at det er mening som ligger i, eller potensielt ligger i, slike kulturelle artefakter som er viktig. For ham er *typen* symbol-system uvesentlig.

All systems (Braille for the blind and for the deaf, dactylology or finger spelling, mimicry or a natural gesticulated sign language) are tools embedded in action and give rise to meaning as such. They allow a child to internalize language and develop those higher mental functions for which language serves as a basis. In actuality, qualitatively different mediational means may result in qualitatively different forms of higher mental functioning (Knox & Stevens, 1993:15).

Hovedvekten legges således på meningsfull kommunikasjon uavhengig av kommunikasjonsmidler. For læreren blir dette en måte å etablere en meningsfull forbindelse mellom forestillingen om at barn formes på basis av deres hverdags erfaringer og begreper introdusert gjennom skoleundervisning. Denne tilnærmingen til læring omfatter ikke bare ervervelse av nye ferdigheter, som f.eks. å tolke barns virksomhet innenfor ZPD; den omfatter også en viktig holdningsendring, hvis betydning kan uttrykkes i form av forskjeller framfor mangler, informert og understøttet tilegnelse/ervervelse framfor overføring av kontroll.

I perioden 1924–1934 var Vygotsky spesielt interessert i to typer begreper: den vitenskapelige og den hverdagslig-spontane. 'Vitenskapelige begrep' refererer seg til begreper lansert av en lærer i en undervisningskontekst, mens 'spontane begreper' tilegnes av barn utenfor eksplisitte undervisningssammenhenger. Vitenskapelige begreper ble beskrevet som koherente, logisk hierarkiske systemer, og var for Vygotsky karakterisert ved deres høye grad av allmenn-

gyldighet og ved at deres forhold til objekter er mediert via andre begreper eller forestillinger. Ifølge Vygotsky (1987) kan barn gjøre veloverveid bruk av, er bevisst på og kan reflektere over vitenskapelige konsepter. Redaktørene av den nyeste oversettelsen av *Tenkning og tale* antyder at når Vygotsky (1987) bruker termen 'spontan tenkning' eller 'spontane konsepter' refererer han til en dannelseskontekst der umiddelbare, sosiale, praktiske aktiviteter står i motsetning til en undervisningskontekst i et formelt kunnskapssystem. Vitenskapelige begreper er gjennom sin systematiske natur åpen for barns viljestyrte kontroll.

For Vygotsky er samarbeid og medvirkning avgjørende karakteristika ved effektiv læring.

The development of the scientific concept, a phenomenon that occurs as part of the educational process, constitutes a unique form of systematic cooperation between the teacher and the child. The maturation of the child's higher mental functions occurs in this co-operative process, that is, it occurs through the adult's assistance and participation. ... In a problem involving scientific concepts, he must be able to do in collaboration with the teacher something that he has never done spontaneously ... we know that the child can do more in collaboration than he can independently (Vygotsky, 1987, pp. 168, 169, 216).

Vygotsky hevdet at systematisk, organisert og hierarkisk tenkning assosiert med vitenskapelige begreper gradvis forplanter seg i hverdagslige referenter og således oppnår en generell mening i hverdagsstenkningens kontekstuelle mangfold. Vygotsky presenterte en modell av et gjensidig avhengighetsforhold mellom vitenskapelige og hverdagslige eller spontane begreper i genuin begrepsdannelsesprosess. Vygotsky hevdet at hverdagstenkningen blir strukturert og ordnet gjennom den systematiske vitenskapelige tenkningens kontekst, og påpekte gjensidige påvirkninger og sterke sider ved begge tankesett.

... the formation of concepts develops simultaneously from two directions: from the direction of the general and the particular ... the development of a scientific concept begins with the verbal definition. As part of an organized system, this verbal definition descends to concrete; it descends to pheno-

For Vygotsky er samarbeid og medvirkning avgjørende karakteristika ved effektiv læring.

mena which the concept represents. In contrast, the everyday concept tends to develop outside any definite system; it tends to move upwards toward abstraction and generalization ... the weakness of the everyday concept lies in its incapacity for abstraction, in the child's incapacity to operate on it in a voluntary manner ... the weakness of the scientific concept lies in its verbalism, in its insufficient saturation with the concrete (Vygotsky, 1987:163, 168–169).

Vygotsky hevdet at vitenskapelige begreper ikke er bearbeidet i på forhånd ferdiginnpakket form. Vygotsky fastholdt at de to begrepsformene dannes i et gjensidig vekselvirkende utviklingsforhold. En viktig konsekvens av denne begrepsutviklingsmodellen er tilbakevisningen av muligheten for direkte pedagogisk begrepsoverføring.

... pedagogical experience demonstrates that direct instruction in concepts is impossible. It is pedagogically fruitless. The teacher who attempts to use this approach achieves nothing but a mindless learning of words, an empty verbalism that stimulates or imitates the presence of concepts in the child. Under these conditions, the child learns not the concept but the word, and this word is taken over by the child through memory rather than thought. Such knowledge turns out to be inadequate in any meaningful application. This mode of instruction is the basic defect of the purely scholastic verbal modes of teaching which have been universally condemned. It substitutes the learning of dead and empty verbal schemes for the mastery of living knowledge (Vygotsky, 1987:170).

I *Pedagogisk psykologi* bruker Vygotsky analogien om gartneren som forsøker å påvirke planteveksten ved å dra i plantenes røtter nedenfra – en kritikk myntet på lærere som kunstig forsøker å påvirke sine elevers/studenters begrepsutvikling (Vygotsky, 1997, 49). Undervisning må designes for å begunstige bevissthet om begrepsformer og struktur for å kunne bli effektiv med hensyn til vitenskapelig begrepsdannelse og for å fremme individuell adgang til, og kontroll over, tilegnede begreper. Undervisning må også ta sikte på å fremme interaksjon og utvikling av hverdagsbegreper parallelt med vitenskapelige begreper. Vygotsky eksemplifiserer dette med læring av fremmedspråk: beherskelse av morsmålstale kan heves opp til et høyere nivå ved å utvikle

bevissthet om lingvistiske former. Likeledes hevder Vygotsky at barn ved å lære algebra kan forstå aritmetiske regneoperasjoner som spesialtilfeller av algebraiske operasjoner. Grammatikkens og algebraens vitenskapelige begreper anses som midler til å befri tenkningen fra konkrete, spesifikke tilfeller av tale eller numeriske relasjoner og heve abstraksjonsnivået opp på et høyere plan (Vygotsky, 1987, 180).

Funksjonshemning og pedagogikk: Rekkevidden av Vygotskys arbeider

En av de største farer med tidlige fortolkninger av dette arbeidet var den rådende oppfatningen om at barn med mangelfullt utviklede basale, antatt naturlige, psykologiske funksjoner, var uskikket for utdanning. Barn ble vurdert med hensyn til i hvilken grad de kunne ha utbytte av utdanning, basert på granskinger av funksjoner som ble ansett som basale. De som ikke «bestod» testen ble utskilt fra utdanningsfellesskapet. Verker av tidlige utviklingspsykologer, for eksempel Davydov, danner grunnlag for å tilbakevise det skarpe skillet mellom høyere, kulturelt medierte funksjoner, og lavere, naturlige funksjoner og praksis assosiert med denne avgrensningen. Utviklingen av Vygotskys egen tenkning var ufullstendig på dette området. Han forandret sine synspunkter ved flere anledninger, og han levde og virket i en periode da kulturelle artefakter ved slutten av det 20. århundre ennå ikke var påtenkt. Han hadde ikke tilgang til båndopptakere eller annen moderne teknologi, og var ikke i stand til å «se» data slik hans etterfølgere har kunnet. En mer moderne posisjon, eksempelvis Nelson (1995), synes å være mer anvendbar. Nelson skisserer tre nivåer av konseptuell utvikling; nivå 1 er konstruert av individer på basis av direkte empirisk erfaring med verdenen uten språklig mediering; på nivå 2 er kunnskap et produkt av 'samfunnets språklige praksis'; nivå 3 representerer et formelt organisert kulturelt system – teoretisk kunnskap. Således skisserer Nelson opp overgangen fra det naturlige til det sosialhistoriske; fra det spontane til det vitenskapelige.

Summa summarum fremhever Vygotsky de sosiale, kulturelle og historiske faktorerens betydning. Via begrepet ZPD (nærmeste utviklingssone) arbeider han ut fra en posisjon som tilsier at opplæring (som innbefatter sosial, kulturell

Vygotsky fokuserte på sterke framfor svake sider og var veldig kritisk til det han omtalte som en «aritmetisk forståelse av funksjonshemning» der barn betraktes som summen av sine negative egenskaper.

og historisk påvirkning) kan føre til utvikling. Han presiserer at ikke all opplæring vil kunne tjene utvikling, men eksempelvis bare tjene tilegnelse og mestring av ferdigheter. Ved å skille mellom vitenskapelige og hverdagslige begreper presiserer Vygotsky sitt syn på utviklingskonseptets kompleksitet. Disse ideene kan anvendes i argumentasjon som har til hensikt å rettiggjøre spesielle til formuleringer av «hva» og «hvordan» i undervisningen.

Våre utdanningsinstitusjoner burde organiseres slik at de blir læringssystemer som i seg selv er mottagelige for feedback. Dette er i samsvar med den senere tids fortolkninger av termen ZPD (nærmeste utviklingssone)¹². Den tidligere «scaffolding»-definisjonen av avstanden mellom problemløsningsferdigheter blant elever/studenter som arbeider selvstendig og lærernes problemløsningsferdigheter når de assisteres av eller samarbeider med mer erfarne fagpersoner, reflekterer Vygotskys syn på undervisningens rolle. Dette synet er videreutviklet i den såkalte kulturelle forståelse, som baserer seg på Vygotskys distinksjon mellom vitenskapelige og hverdagslige begreper. Hovedvekten er lagt på avstanden mellom kulturell kunnskap – tilgjengelig via opplæring – og aktiv kunnskap i enkeltindividets hverdagserfaring. I den senere tid har også «kollektivistiske» og «samfunnsmessige» perspektiver gjort seg gjeldende med fokus på sosiale forandringsprosesser og hva som kan utføres i fellesskap som ikke kan utføres i ensomhet. Studiet av læringsprosesser beveger seg således hinsides ansikt-til-ansikt-pedagogikkens strukturer ved å inkludere sosiale strukturer i sine analyser.

Til tross for at det er overraskende få referanser til ZPD i Vygotskys verker, er det hevet over tvil at konseptet inntar en sentral plass i Vygotskys framstilling av sosial læring. Han understreket dette i en av sine relativt sjeldent publiserte drøftinger av undervisning for barn med alvorlige lærevesker.

The developmental path for a severely retarded child lies through collaborative activity, the social help of another human being, who from the first is his mind, his will, his activities. This proportion also corresponds entirely with the normal path of development for a child. The developmental path for a severely retarded child lies through relationships and collaborative activity with other humans. For precisely

this reason, the social education of severely retarded children reveals to us possibilities which might seem outright Utopian from the viewpoint of purely biologically based psychoeducational ... (Vygotsky Coll. Works, Vol. 2, p. 218).

Dermed aktualiseres problemstillinger knyttet til 'det sosiales' natur i pedagogisk kontekst. Vygotsky (1993) skilte mellom «primær» funksjonshemning, som han henfører til biologisk betingede organiske forstyrrelser, og «sekundær» funksjonshemning som en sosialt betinget forstyrrelse av høyere mentale funksjoner. Ifølge Vygotsky kan måten barn med primære funksjonshemninger er plassert på i den sosiale verden i seg selv forårsake «sekundære» funksjonshemninger. Intervensjonen ligger således på det sosiale nivå:

Det å forandre sosiale holdninger vis-à-vis funksjonshemmede burde være et hovedmål for spesialpedagoger (Vygotsky, 1995).

Vygotsky fokuserte på sterke framfor svake sider og var veldig kritisk innstilt til det han omtalte som en «aritmetisk forståelse av funksjonshemning»¹³ der barn betraktes som summen av sine negative egenskaper.

Each child's resources and strengths must be the deciding factors in establishing an educational programme. [Rather than look for weaknesses] we would do better to look for strengths and recognize that these will be different for different children. Differences offer hope because they provide the possibility of alternative routes for development, educational and personal fulfillment. We would rejoice in them and capitalize on them. They are after all, the very stuff of life (Connolly, 1993:942).

Vygotsky anvendte begrepet «positiv differensiering» om denne tilnærmingen. Han var opptatt av «sekundære» funksjonshemmende forhold, hvor personer med «primære funksjonshemninger» fungerer i en sosial verden som har en grunnleggende negativ effekt på deres utvikling. Vygotsky hevdet at funksjonshemmede barn er hjemsoekt av en type sosial deprivasjon som oppstår som en konsekvens av måten omverdenen responderer på funksjonshemning.

I den grad Vygotsky vektlegger biologiske faktorer og individuelle forskjeller, insisterer han på at individuelle for-

skjeller i kommunikasjonsmønstre er årsak til forskjeller i sosial mediering og dermed utvikling.

Any physical handicap ... not only alters the child's relationship with the world, but above all affects his interaction with people. Any organic defect is revealed as a social abnormality in behaviour. It goes without question that blindness and deafness per se are biological factors. However, the teacher must deal not so much with these biological factors by themselves, but rather with their social consequences. When we have before us a blind boy as the object of education, then it is necessary to deal not so much with blindness by itself, as with those conflicts which arise for a blind child upon entering life (Vygotsky, 1983:102).

Det er imidlertid via sosialt engasjement at forskjeller kan oppstå og forme sin egen dynamikk, jf. følgende sitat angående kulturforskjellenes betydning innenfor psykologiske fagområder:

The blindness of an America farmer's daughter, of a Ukrainian landowner's son, of a German duchess, of a Russian peasant, of a Swedish proletarian – these are all psychologically entirely different facts (Vygotsky, 1983:70).

Vygotsky var opptatt av at sosiale reaksjoner vis-à-vis mennesker med funksjonshemninger ikke skulle skape problemer. Han hevdet at kulturelle redskaper og praksiser har en grunnleggende effekt på utvikling. Barrierer kan være sosiale og biologiske. Spesifikke former for avvik kan forårsake problemer for deltakelse i samfunnet hvor flertallet av deltakere ikke opplever lignende vanskeligheter. Løsningen kan være å lete etter alternative former for deltagelse, enten via en transformasjon av sosiale praksiser for derigjennom å unngå å marginalisere avvik, eller gjennom spesifikk intervensjon som en supplerende kommunikasjonsform som eksempelvis blindeskrift. I tidligere tider, og i mindre grad i vår egen tid, fjernet mange funksjonshemmede seg selv, eller ble fjernet fra visse deler av samfunnet. Gallaudet universitetet er ett eksempel på en positiv setting hvor døve mennesker utdannes sammen med andre døve (Ramsey, 1997). Det foreligger mange eksempler på sosiale reaksjoner på

funksjonshemmede der et tilfredsstillende felleskap ikke oppnås. Vygotsky foreslår at forandringer i deltakelsesmønstre har betydning for den kognitive utvikling. Ekskludering kan med andre ord få kognitive konsekvenser.

Vygotskys distinksjon mellom primære og sekundære funksjonshemninger fører til problemstillinger knyttet til utvikling hos barn med primære funksjonshemninger. Han motsatte seg uttryksmåter som «utviklingshandikap» eller «forsinket utvikling».

A child whose development is impeded by a disability is not simply a child less developed than his peers; rather, he has developed differently (Vygotsky, 1983:96).

Vygotsky argumenterer for at intervensjon, inkludert undervisning, bør orienteres mot forskjeller som har oppstått parallelt med intervensjoner rettet mot å minimalisere utvikling av sekundære funksjonshemninger.

Et kjent dilemma oppstår når dette ses i sammenheng med Vygotskys utviklingskonsept. 'Forskjelligheten' eller særegenheten ved 'annerledes utviklede' barn kan nødvendigvis gjøre særegne intervensjonsformer som bygger på barnets sterke sider. Barnet bør imidlertid plasseres i en setting hvor funksjonshemningens sosiale belastninger minimaliseres. Utfordringen er, som alltid, å skaffe passende former for utviklende undervisning og læring¹⁴ i settinger som ikke leder til flere sekundære funksjonshemninger. Slike undervisningsformer kan føre til det som Vygotsky omtalte som «kompensasjonsstrategier», som setter barnet i stand til å tilegne seg «psykologiske redskaper» – nødvendige for utvikling av ulike former for kompetanse i spesifikke kulturer. Vygotsky var opptatt av å finne fram til «funksjonshemnings-spesifikke» tilnærminger. For Vygotsky kan en effektiv kompensasjon for tap av, eller skader på, naturlige funksjoner oppnås gjennom utvikling av høyere mentale funksjoner.

Objects of rehabilitation are the cultural processes of abstract reasoning, logical memory, voluntary attention, goal-directed behaviours, etc. Vygotsky pointed to the limitations of traditional sensory-motor training, saying that pure biological compensation (e.g., superior hearing in individuals who are blind) has been an exception rather than the rule, while

the domain of higher psychological activities has no limits: «Training sharpness of hearing in a blind person has natural limitations; compensation through the mightiness of the mind (imagination, reasoning, memorization, etc.) has virtually no limits» (Vygotsky, 1983:212).

Ut fra Vygotskys perspektiv bør spesialundervisning ha det samme sosiokulturelle mål som generelle undervisningsprogrammer. Dette spesifiseres i tilnærmingen til atferdsmønster forbundet med «sekundære» funksjonshemninger for således å motvirke negative sosiale konsekvenser av «primære» funksjonshemninger (Gindis, 2003).

Different «tools» (e.g. various means of communication) may convey essentially the same educational information, the same meaning. «Different symbolic systems correspond to one and the same content of education ... Meaning is more important than the sign. Let us change signs but retain meaning» (Vygotsky, 1983:54).

Det foreligger naturligvis en rekke ulike fortolkninger av Vygotskys verker på dette punkt. I en av de mest innflytelsesrike fortolkningene hevdes det at de største vanskelighetene for barn med spesielle behov ikke forårsakes av deres særegne, spesielle behov, men av isolasjon fra jevnaldrende som kan bidra til utvikling (Berk & Winsler, 1995). De understreker betydningen av å sikre funksjonshemmede barns muligheter til å lære nye ideer på det samme sosiale nivå som mer begavede jevnaldrende og voksne. Denne fremstillingen mangler et fokus på læringsmiljøet hvor behov for spesialundervisning kan imøtekommes. Det framhever fordelene ved konvensjonelt samspill uten referanse til de særegne behov for utviklende undervisning som kan oppstå som konsekvens av «primære funksjonshemninger» og deres sekundære konsekvenser.

Heri ligger et vedvarende problem. Teorien presenterer to ulike perspektiver – den ene på spesielle og 'ikke-avvikende' former og interaksjonsmønstre; den andre på behovet for undervisning skreddersydd for å imøtekomme behov for utvikling. Segregerende spesialundervisning har ofte og med rette blitt kritisert for å fremme en type sosial isolasjon og

læreplaner assosiert med lavere forventninger. Konvensjonelle tiltak har også blitt kritisert for manglende fokus på individuelle behov og for potensielle sosiale problemer som kan oppstå som resultat av uheldige sosiale relasjoner. Utfordringen består i å imøtekomme begge fordringer i Vygotskys teoretiske posisjon. Nyere forskning våger den påstand at det er bemerkelsesverdig lite som er pedagogisk særegent ved mange spesialtiltak (Lewis and Norwich, 2001). Dersom dette er tilfelle, kan man lett miste håpet om at det er sannsynlig at unge funksjonshemmede plasseres i en sosial posisjon hvor de kan tilegne seg de mest hensiktsmessige «psykologiske redskaper» for å kompensere for sine spesielle funksjonshemninger. Til tross for at Vygotsky en gang holdt fram «normalization through mainstreaming» var han kritisk til både «ulovlig segregering» og «hodeløs integrering».

I 1980 publiserte WHO den første versjonen av ICIDH (International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps). Denne har senere blitt revidert som ICIDH-21, basert på en modell hvor funksjon og funksjonshemning anses som en effekt av interaksjon mellom en persons fysiske eller psykiske tilstand og sosiale og fysiske omgivelser. Modellen var designet for bruk på et individuelt, institusjonelt og sosialpolitisk nivå. Det kan være oppklarende å karakterisere intervensjonens ulike typer og nivåer i samsvar med funksjonshemmedes individuelle behov:

- Funksjonshemningsrelatert intervensjon
- Aktivitetsbegrensende intervensjon
- Deltagelsesbegrensende intervensjon

Her vil aktivitet framfor funksjonshemning og deltakelse framfor handikap bli vektlagt. Det kan hevdes at dette fremmer praksiser som er sammenliknbare med Amartya Sens (1992) evne- og rettighetsbaserte tilnærming til en type sosial ekskludering som nødvendiggjør innsats for å sikre at mennesker får like muligheter. Viktigheten ved denne tilnærming til sosial ekskludering – som har øvet innflytelse på dagens sosialpolitikk (Bentley, 1997) – viser seg ved at:

- Den understreker at manglende mulighet til å ta del i, og bli respektert av, storsamfunnet er et brudd på

- basale rettigheter som burde være åpne for alle
- Den krever ikke ensartede resultater, men vekt legger like rettigheter og frihet knyttet til alle aspekter ved medborgerskap
- Den anerkjenner menneskets ulike forutsetninger for å kunne benytte seg av eksisterende muligheter

Ut fra dette perspektivet fremstår det som usannsynlig at en konvensjonell setting som verken tilbyr tilpasset undervisning eller sosial respekt kan gi grunnlag for eventuell deltagelse i storsamfunnet. Skoler som krever ensartede resultater og ikke forholder seg til forskjellighet, skaper ikke inkluderende læringsmiljøer. Omvendt vil spesielle segregerte settinger som ikke fremmer «kompensasjonsstrategier» mislykkes ut fra de samme kriteriene. Vygotskiansk teori maner til en mer detaljert granskning av undervisningens pedagogiske og sosiale relasjoner. Mye kan vinnes ved å se nærmere på tiltak som fører til forebygging av sosial ekskludering. Dersom sosial ekskludering defineres som manglende tilgang til de viktigste livsmuligheter som et moderne samfunn tilbyr, i en setting hvor disse mulighetene knytter individene til storsamfunnet, må vi spørre oss om all vår 'inkluderende opplæring' virkelig tjener dette formålet. Jeg frykter at mye av det som presenteres under dette slagordet forblir en beretning om plassering framfor tiltak.

NOTER

- 1 Vedr. ulike interpretasjoner av Vygotskys ontologi, epistemologi, samt ulike tolkninger av hans fundamentale vitenskapelige konsepter kan det bl.a. vises til Rodina, K. (2006b, c), jf. vedlegg til artikkelen. Thorne, S. L. (2005). Epistemology, Politics, and Ethics in Sociocultural Theory. *The Modern Language Journal*, 89 (5), 393–409; Langford, P. (2005), jf. vedlegg. Wertsch, J & Tulviste, P. (1992/2005). L. S. Vygotsky and contemporary developmental psychology. In Daniels, H. (Ed.). *An Introduction to Vygotsky*, Routledge, 59–80.
- 2 For en mer utførlig kulturhistorisk innføring i terminologi og personlighetens psykologi som fagretning/skole i Russland kan det vises til Asmolovs nylig publiserte bok, Asmolov, A. G. (2007). *Psikhologija lichnosti: kulturno-istoricheskoje ponimanie razvitiia cheloveka [The Psychology of Personality: A Cultural-Historical View on Human Development]*. Smysl., Moskva.
- 3 *Defektologia* (fra latin *defectus* – mangel og gresk *logos* – lære, vitenskap) – tverrfaglig vitenskapelig disiplin (pedagogikk, psykologi, medisin) med

- fokus på psyko-fysiologiske utviklingstrekk hos barn med ulike typer dysontogeni. *Defektologia* *qua* fagdisiplin omfatter først og fremst ulike spesialpedagogiske, neuropsykologiske og spesialpsykologiske fagområder. Vygotsky og Luria utarbeidet defektologiens teoretisk-metodologiske fundament, (jf. Rodina 2008:6a, se vedlegg); Korkunov, V, Nigayev, A, Reynolds, L., Lerner, J (1998), «Special education in Russia: history, reality and prospects», *Journal of Learning Disabilities*, 31, 186–192.
- 4 «The Russian term Defektologia is a multidisciplinary science and refers generally to methods of evaluation in the study of children with disabilities. Defektologia includes relevant branches of medicine and psychology as well as pedagogy» (Judge and Oreshkina 2004:245, referert i Rodina 2008a).
 - 5 Her kan det bl.a. vises til fortolkninger av Vygotskys teori om atypisk utvikling – «theory of dysontogenesis» som danner en metodologisk basis for inkludering, utviklende undervisning og dens implementering i praksis i Russland, jf. Rodina 2008a, se vedlegg.
 - 6 Mer presist kunne man si at Gindis (2003) viser til Vygotskys teori om dysontogenese, ettersom dette uttrykk tilhører Vygotsky selv (jf. personlig kommunikasjon med Githa Vygotskaya i 2005–2007). Dysontogenesis (gr. «*dys*» – anomaly, «*ontos*» – væren, «*genesis*» – utvikling) – «deficient development compared to normal individual development» (Rodina 2006a:3). For en mer utførlig innføring i Vygotskys teori om dysontogenese som teori og metode kan det vises til Rodina 2006a, se vedlegg.
 - 7 Med 'dysontogenese' forstås ulike former for ontogenetiske (individuelt utviklede) psyko-fysiologiske og morfologiske forstyrrelser inkl. prenatale, natale og postnatale forstyrrelser. 'Dysontogenese' ble først lansert i 1927 som en medisinsk term i betydningen avvik fra normal utvikling, prenatale forstyrrelser relatert til morfologiske dannelser av organiske strukturer. Vygotsky var den første som definerte 'psykologisk dysontogenese' som spesiell teori og metodologi for kvalitative psykologiske analyser av atypisk utvikling. Vygotskys teori om psykologisk dysontogenese har dannet det metodologiske grunnlag for en rekke vitenskapelige retninger i Russland, jf. Lurias kulturhistoriske neuropsykologi, Zeigarniks kulturhistoriske patopsykologi (barnepsykiatri) etc.
 - 8 For en mer utførlig diskusjon om det moderne sosiokulturelle læringsperspektivet og psykologisk diskurs om Vygotskys utviklingskonsept kan det vises til Langford (2005); Rodina (2006c, 2008a), se vedlegget til artikkelen.
 - 9 For mer om ulike interpretasjoner og forståelsesmodeller av nærmeste utviklingssone: Rodina 2008b, se forord)
 - 10 For en mer utførlig drøfting av nærmeste utviklingssone som teoretisk-empirisk konstrukt og grunnlag for utviklende undervisning, kan det vises til Siebert & Rodina (2008); Rodina (2008a,b), samt Rodina (2006 a,b), se vedlegget.
 - 11 En sirkel ville eksempelvis kunne bli introdusert gjennom å granske former som kan tegnes ved å plassere en ende av et stykke hyssing i et punkt og tegne med en blyant festet til den andre enden mens hyssingen er spent – i kontrast til det mangfold av sirkulære former og størrelser som elever introduseres for og forventes å forstå essensen av på basis av empirisk «hverdagserfaring». Vygotsky-modellens «vitenskapelige» konsept gjennomsyrer undervisningens design.
 - 12 For mer utførlig drøfting av ulike tolkninger av nærmeste utviklingssone,

se Siebert & Rodina (2008c), Rodina (2008a,b), Rodina (2006 a,b), jf. vedlegg.

- 13 Vygotskys metafor om en «aritmetisk forståelse av funksjonshemning» er et kjernebegrep og en referanseramme for Vygotskys utfordring til nyere metodologi innenfor spesialpedagogikk og spesialpsykologi. Her kan det refereres til en redusert engelsk utgave av Vygotskys hovedverk innenfor spesialpedagogisk- og spesialpsykologisk metodologi *The Fundamentals of Defectology*, Kapittel 1, «The Fundamentals Problems of Defectology»: «A purely arithmetical conception of a handicapped condition is characteristic of an obsolete, old-school defectology. Reaction against this quantitative approach to all theoretical and practical problems is the most important characteristics of modern defectology...Viewing a handicapped condition as a purely quantitative developmental limitation undoubtedly has the same conceptual basis as the peculiar theory of preformed childhood operations, according to which post-natal childhood development is reduced exclusively to quantitative growth and to the expansion of organic and psychological functions...Defectology is now contending for a fundamental thesis, the defense of which is its sole justification for existence as a science. The thesis holds that a child whose development is impeded by a defect is not simply a child less developed than his peers but is a child who has developed differently» (Vygotsky 1998: 30 (eng.), Vygotsky 1983:7 (russ.)).
- 14 Relatert til utviklende undervisning og læring ble det utviklingspsykologiske konsept i russisk kontekst utarbeidet av Vassili V. Davydov & Daniil Elkonin, se Rodina (2006 a, b, c), Rodina (2008a), Siebert (2006), Siebert & Rodina (2008), jf. vedlegg.

REFERANSER

- ASMOLOV, A.** (1998). *Vygotsky today: on the verge of non classical psychology*, New York: Nova Science Publishers.
- BAKHTIN, M. M.** (1981). *The dialogic imagination: four essays* by M. M. Bakhtin. Austin: University of Texas press. (Edited by M. Holquist; translated by C. Emerson and M. Holquist).
- BENTLEY, T.** (1997). Learning to Belong in *The wealth and poverty of networks* Demos Collection 12. London: Demos.
- BERK, L. AND A. WINSLER** (1995). *Scaffolding Children's Learning: Vygotsky and Early Childhood Education*. Washington, DC. National Association for the Young Children.
- CHAIKLIN, S.** (2003). The Zone of Proximal Development in *Vygotsky's analysis of Learning and Instruction* in A. Kozulin, B. Gindis, V. Ageyev and S. Miller (Eds.) *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- COLE, G.** (1987). *The Learning Mystique: a Critical Look at «Learning Disabilities»*. New York: Fawcett Columbine.

CONNOLLY, K. J. (1993). In praise of difference. *Developmental Medicine and Child Neurology*. 35, 11, 941–943.

GINDIS, B. (2003). Remediation through Education: Sociocultural Theory and Children with Special Needs in A. Kozulin, B. Gindis, V. Ageyev and S. Miller (Eds.) *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. Cambridge: Cambridge University Press.

KNOX, J. E. AND C. STEVENS (1993). Vygotsky and Soviet Russian Defectology: An introduction to Vygotsky, L. S (1993) *The Collected Works of L. S. Vygotsky, 2, Problems of abnormal psychology and learning disabilities*, New York: Plenum Press.

LEWIS, A. AND B. NORWICH (2001). A critical review of evidence concerning teaching strategies for pupils with special educational needs *British Educational Research Journal*, 27.3, 313–329.

NELSON, K. (1995) From spontaneous to scientific concepts: Continuities and discontinuities from childhood to adulthood. In L. M. W. Martin, K. Nelson & E. Tobach (Eds.), *Sociocultural psychology: Theory and practice of knowing and doing*. Cambridge: Cambridge University Press.

RAMSEY, C. (1997). *Deaf Children in Public Schools: Placement, Context, and Consequences*, Gallaudet University Press.

SEN, A. (1992). *Poverty re-examined*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

VALSINER, J. (1988). *Developmental psychology in the Soviet Union*, Sussex: Harvester Press.

VGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Edited by Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S. and Souberman, E. Harvard University Press.

VGOTSKY, L. S. (1983). *Sobraniye Sochinenii [Collected Works]*, Vol. 5, Moscow: Pedagogika Publisher.

VGOTSKY, L. S. (1987). *Thinking and speech*. In L. S. Vygotsky, *Collected works* (Vol. 1, pp 39–285) (R. Rieber & A. Carton, eds.; N Minick, trans.) New York: Plenum.

VGOTSKY, L. S. (1987–1998). *The Collected Works of L. S. Vygotsky. Volume 1: Problems of General Psychology. Volume II: The Fundamentals of Defectology. Volume III: Problems of the Theory and History of Psychology. Volume IV: The History of Development of Higher Mental Functions. Volume V: Child Psychology. Editor of the English translation: R. W. Rieber*. New York: Plenum Press.

VGOTSKY, L. S. (1993). *The Collected Works of L. S. Vygotsky. Volume 2: The Fundamentals of Defectology (Abnormal Psychology and Learning Disabilities)*. Translated and with an introduction by Jane E. Knox and Carol B. Stevens. Editors of the English translation: R. W. Rieber and A. S. Carton, NY: Plenum Press.

VGOTSKY, L. S. (1995). *Problemy Defektologii [Problems of Defectology]* Moscow: Prosvecshenie Press.

VGOTSKY, L. S. (1997a). *The collected works of L.S. Vygotsky. Vol.4: The History of the Development of Higher Mental Functions*, R. W. Rieber (ed.), M. J. Hall (trans.) NY: Plenum Press.

VGOTSKY, L. S. (1997b). *Educational psychology*, Boca Raton, Fla.: St. Lucie Press. (Originally written 1921–1923).

WELLS, G. (1999). *Dialogic inquiry: Toward a sociocultural practice and theory of Education*, Cambridge: Cambridge University Press.

YAROSHEVSKY, M. (1989). *Lev Vygotsky*. Moscow: Progress Publishers.

Kommentarer til arbeidet med å oversette «Vygotsky og inkludering» av Harry Daniels



Katarina A. Rodina er doktorgradsstipendiat ved Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo.

Det å oversette Harry Daniels manuskript «Vygotsky and Inclusion» har vært krevende og inspirerende, både språklig og faglig. Under arbeidet med denne teksten ble det gradvis klart at det kunne være ønskelig å forklare en del sentrale – og i norsk kontekst lite kjente – begreper, metaforer og fagtermer. Her har bl.a. Lev Vygotskys datter Dr. Githa L. Vygodskaya vært behjelpelig. Noen av kommentarene inneholder også referanser til egne artikler, bl.a. et kapittel til en bok under utgivelse på Peter Lang Verlag om Vygotskys forståelse av og metodologiske tilnærming til funksjonshemming i inkluderende kontekst (jf. Rodina, 2008a). Interesserte lesere kan også henvises til alternative fortolkninger av Vygotskys teoretiske innsats innenfor inkludert opplæring og utviklende undervisning (jf. Rodina, 2006a, b, c; 2008; Siebert, 2006; Siebert & Rodina, 2008).

Betydningen av Harry Daniels' artikkel kan vurderes i lys av en noe begrenset kjennskap til den russiske utviklingspsykologiske skole (Rodina, 2006a, b; Roth & Lee, 2007), hvis unike trekk kan fungere som et korrektiv i forholdt til andre utviklingspsykologiske tilnærminger (Miller 1993:411; Langford 2005). Det synes å være utbredt internasjonal faglig konsensus om at Vygotskys kulturhistoriske utviklingstilnærming til funk-

sjonshemming er lite kjent utenfor Russland (Cole, 1996; Harre, 2006; Rodina, 2008a). Vygotskys kliniske og teoretisk-metodologiske innsats innenfor inkludert opplæring, spesialpedagogikk, spesialpsykologi med utviklende undervisning er fortsatt overraskende lite kjent i Vesten (Harre, 2006; Rodina, 2006a, 2008). Dette fenomen har endog blitt omtalt som «one of the best kept secrets of academia» (Roth & Lee, 2007:186, Engeström, 1993). Denne oversettelsen er utført med tanke på å bidra til en grundigere norskspråklig presentasjon av «the undiscovered Vygotsky» (Veressov, 1998), dvs. spesialpedagogikkens Vygotsky. Denne artikkelen kan i den sammenheng også betraktes som et innlegg i en akademisk debatt om alternative metodologiske tilnærminger til spesialpedagogiske fagfelt som inkluderingsproblematikk og tidlig spesialundervisning.

LITTERATUR

- COLE, M.** (1996). *Cultural Psychology: A One and Future Discipline*. The Belknap Press of Harvard University Press. Cambridge, Massachusetts, and London, England.
- ENGESTRÖM, Y.** (1993). Developmental studies of work as a testbench of activity theory: The case of primary care medical practice. In S. Chaiklin & J. Lave (Eds.) *Understanding Practice: Perspectives on activity and context*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 64–103.
- HARRE, R.** (2006). *Key Thinkers in Psychology*. Sage Publications.
- LANGFORD, P.** (2005). *Vygotsky's developmental and educational psychology*. Psychology Press. Taylor & Francis Group. Hove and New York.
- MILLER, P. H.** (1993). *Theories of Developmental Psychology*. W.H. Freeman and Company, NY, 369–423.
- RODINA, K.** (2006a). Vygotsky's Social Constructionist View on Disability: A Methodology for

- Inclusive Education. In Lassen, L. (Ed.) *Enabling Lifelong learning*. Oslo: European Learning Style Information Network 2006. Available online at Laboratory of Comparative Human Cognition/University of California, San Diego (Fall 2006): <http://lchc.ucsd.edu/MCA/Paper/>
- RODINA, K.** (2006b). The Neo-Vygotskian Approach to Early Communication: A Cultural-Historical and Activity Concept of Ontogeny. *Nordic Psychology*, Vol.58 (4): 331–355.
- RODINA, K.** (2006c). Interpretations of Vygotskian Developmental Ideas: an Activity-Based and Cultural-Historical Approach understood as an International Phenomenon. In Kudryavtsev, V. (Ed.). *Cultural-Historical Theory: Prospect of Development*. Moscow: L. S.Vygotsky Fund Publishers, 41.
- RODINA, K.** (2008a). The Impact of Vygotsky's Cultural-Historical Concept of Disability in Inclusive Preschool Education in Russia. In Siebert, B. (Hrsg.). *Integrative Pädagogik und kulturhistorische Theorie*. Frankfurt a.Main: Peter Lang Verlag AG, under utgivelse.
- RODINA, K.** (2008b). Tidlig kommunikasjon og sosiokulturell kompetanse: kulturhistorisk og virksomhetsteoretisk forståelse av barn-voksen-samvær. (Under vurdering av redaksjonen for fagfellevurderte artikler i *Spesialpedagogikk*).
- ROTH, W-M. & Y-J. LEE.** (2007). «Vygotsky's Neglected Legacy»: Cultural-Historical Activity Theory. *Review of Educational Research*, June 1, 77(2): 186–232.
- SIEBERT, B.** (2006). Begriffliches Lernen und Entwickelnder Unterricht: Grundzüge einer kulturhistorischen Didaktik für den integrativen Unterricht (Doktoravhandling). Herausgegeben von Hartmut Giest und Georg Rückriem, ICHS «International Cultural-historical Human Sciences», Band 18, Berlin.
- SIEBERT, B. & K. RODINA** (2008). Die Zone der nächsten Entwicklung und die Kulturhistorische Schule Gal'perins: Interiorisation in der Zone der nächsten Entwicklung. In Beck, I., Feuser, G., Jantzen, W. (Hrsg.). *Behinderung, Bildung, Partizipation - Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik*. Frankfurt a. M., Peter Lang Verlag, Band 7 «Entwicklung und Lernen» (under utgivelse).
- VERESSOV, N.** (1998). Vygotsky before Vygotsky: the path to the cultural-historical theory of human consciousness (1917–1927): historical and methodological analysis. Doctoral dissertation, University of Oulu.

Kompetansehevingsprosjekt for barnehager

I denne artikkelen presenteres erfaringer fra et kompetansehevingsprosjekt utviklet av Pedagogisk psykologisk rådgivningstjeneste (PPT) i Bærum kommune om «Omsorgssvikt hos barn i førskolealder – med vekt på styrket kompetanse hos pedagogisk personale i et forebyggende perspektiv».



Charlotte U. Johannessen er
pedagogisk-psykologisk rådgiver ved
PP-tjenesten i Bærum.

Bakgrunnen for prosjektet var erfaringer fra arbeid i PPT med barn i førskolealder som i perioder eller over tid har befunnet seg i omsorgssviktsituasjoner. Dette har variert fra barn i en hjemmesituasjon som preges av tegn på omsorgssvikt, til akutte saker der barnevernet er inne med tiltak i forhold til foreldre og barn. De fleste barna har gått i barnehage eller fått tilbud om barnehageplass. I disse barnehagene er det gitt veiledning til personalet om hvordan de skal forstå barnas og foreldrenes situasjon, og hvordan førskolelærerne skal møte dem best mulig ut fra sine behov i hverdagen. Det er stor interesse i barnehagene for veiledning og opplæring i hva omsorgssvikt er og hvordan dette påvirker barnas utvikling. På bakgrunn av dette ble prosjektet utformet for å få til et felles kompetanseløft om temaet for flere barnehager samtidig. Motivasjonen for å bruke barnehagen som arena for dette prosjektet er at det er den arena som når flest barn på et tidlig tidspunkt. I forbindelse med mål om full barnehagedekning er barnehagen en daglig arena for de fleste førskolebarn. Førskolelærerne er derfor i en god posisjon til tidlig å kunne oppdage de barna som er i risikozonen for å bli utsatt for omsorgssvikt, eller som befinner seg i en slik situasjon.

Prosjektet ble utviklet og prøvd ut med en pilotgruppe bestående av tre barnehager, der to førskolelærere og styrer

deltok fra hver barnehage. De positive erfaringene fra arbeidet med prosjektgruppen førte til at opplæringen ble utvidet, og 10 nye barnehager deltar i dag i opplæringen. Prosjektet er støttet med midler fra Psykisk helse i kommunen.

Definisjoner og teoretisk forankring

Omsorgssvikt blir i dette prosjektet definert i bred forstand for å fange opp begrepets kompleksitet. Med *omsorgssvikt* forstår vi at foreldrene eller de som har omsorgen for barnet påfører det fysisk eller psykisk skade eller forsømmer det så alvorlig at barnets fysiske/psykiske helseutvikling er i fare (Killén, 2004, Lundén, 2004). Som det fremgår av definisjonen, er dette et sammensatt og komplekst fenomen, og det er i dag vokst frem ulike kategorier som kan sees på som ulike dimensjoner av omsorgssvikt. I dag rettes det også mer fokus mot psykiske overgrepssprosesser og følelsesmessig vanskjøtsel. Disse prosessene vil være tilstede før eller sammen med andre former for omsorgssvikt som fysiske og seksuelle overgrep. Psykiske overgrep vil inngå i alle former for omsorgssvikt. Det er også den eneste kategori som kan opptre alene (Claussen & Crittenden, 1991; Killén, 2004; Lundén, 2004; Smith, 2002). I de senere årene er det rettet mer fokus mot de psykiske konsekvensene omsorgssvikt har for barns videre bearbeidning og utvikling.

Omsorgssvikt har store utviklingmessige konsekvenser for barns videre utvikling. Dette gjelder på alle utviklingsområder; atferdsmessig, sosialt, emosjonelt og kognitivt. Et av de nyeste forskningsfeltene er å se på sammenhengen mellom tidlig samspill, tilknytning og hjernens utvikling

(Siegel, 1999). Hjernens størrelse og utvikling bestemmes av genetiske faktorer og påvirkninger fra miljøet. Visse perioder i hjernens utvikling er ekstra sårbare for påvirkning fra miljøet. Omsorgssvikt under disse periodene vil mest sannsynlig føre til permanente forsinkelser i barnas kognitive ferdigheter (Glaser, 2000; Siegel, 1999; Broberg, 1997; Rygård, 2006). Dette er med på å belyse de alvorlige utviklingsmessige konsekvensene omsorgssvikt kan ha for barns videre utvikling. Ved å styrke kompetansen hos førskolelærerne om hvordan omsorgssvikt påvirker barns utvikling, vil prosjektet styrke barnehagens mulighet til å gi barn optimale utviklings- og læringsbetingelser i hverdagen.

Tilknytningsteori anvendes som teoretisk forståelsesramme. Tilknytning kan defineres som: «Et emosjonelt bånd som dannes mellom barnet og en spesifikk annen person. Dette båndet binder dem sammen og varer over tid, og kommer til uttrykk i forskjellige former for tilknytingsatferd» (Ainsworth, Bell & Stayton, 1991).

Barn vil knytte seg til sine omsorgspersoner, men de gjør dette på ulikt vis med bakgrunn i de samspillserfaringer de har med sine omsorgspersoner. På bakgrunn av dette dannes *indre arbeidsmodeller*, mentale representasjoner av barnet og tilknytingspersonen, grad av aksept, omsorgspersonens planer og tilgjengelighet.

(Bowlby, 1997). Tilknytningsatferd blir barns måte å formidle til sine omgivelser hvordan de opplever sin omsorgssituasjon. Nyere forskning viser stor grad av samvariasjon mellom tilknytningsatferd og utvikling av ulike overlevelsestrategier. Observasjon av barns atferd kan vise oss hvordan barna har det og hvilke strategier de benytter for å mestre sin hverdag (Killén, 2003, Lundén, 2004). Økt fokus på observasjon av barns samspill med foreldre, andre voksne og sam-

spill med andre barn er derfor et sentralt element i opplæringen. I barnehagen ser de voksne barn i mange ulike situasjoner i løpet av en dag, og barnehagen er derfor en god arena for å fange opp barnas signaler på at de har det vanskelig.

Mål med prosjektet

Et av målene med dette prosjektet er å styrke barnehagens kompetanse i å identifisere tegn på omsorgssvikt hos barn i førskolealder. Fokus i opplæringen er på tidlig intervensjon i forhold til en problematikk som alt for ofte oppdages for sent. Dette er et tema som har vært mye debattert både i media og innen fagfeltet det siste året. De fleste kan enes om betydningen av tidlig intervensjon for å gi barna optimale utviklings- og læringsbetingelser. Et annet mål er at førskolelærerne i barnehagen skal kunne forstå barns signaler i lys av økt forståelse og kunnskap om temaet. For å styrke førskolelærernes erkjennelse og bearbeiding av egne følelser og reaksjoner i møte med barn og foreldre som har det vanskelig, er det viktig å gi faglig veiledning der de kan få råd og hjelp i sitt videre arbeid. Det er en tidkrevende prosess og et modningsmessig tema som de voksne har behov for å arbeide aktivt med over tid. På bakgrunn av dette går opplæringsprosjektet gjennom ett år. Det har i tillegg vært et mål å utvikle prosjektet slik at det bidrar til et felles kompetanseløft omkring problematikken for barnehagene i kommunen. Dette er gjort ved å samle flere førskolelærere fra ulike barnehager i samme prosjektgruppe.

Et langsiktig mål er at arbeidet i prosjektperioden skal danne grunnlag for videre implementering i PPTs arbeid med temaet og erfaringsutveksling med samarbeidspartnere i kommunen. I Bærum kommune er det de siste årene

Det er stor interesse i barnhagene for veiledning og opplæring i hva omsorgssvikt er og hvordan dette påvirker barnas utvikling.

arbeidet aktivt med metodeutvikling for tidlig å hjelpe foreldre og barn gjennom tverrfaglige utvalg. Disse utvalgene er tilknyttet helsestasjonene og består av helsesøster, styrer fra en kommunal- og en privat barnehage, PPT og barnevernet. Dette er et konsultativt utvalg der foreldre, barnehager, helsestasjonen eller andre kan komme og drøfte sin bekymring for barn og foreldre på ulike områder. Økt kompetanse på et tidligere tidspunkt vil gjøre det mulig for barnehagepersonalet å bli oppmerksom på barn som utsettes for omsorgssvikt og foreldre som er i faresonen for å utsette barna for omsorgssvikt. Samtidig vil det være viktig å tydeliggjøre de tverrfaglige utvalgenes funksjon som drøftningspartner for barnehagene. Tverrfaglige utvalg kan på denne måten bidra til kvalitetssikring av det videre arbeidet med problematikken i barnehagene.

Oppsummering av mål for prosjektet:

- styrke barnehagens kompetanse i å identifisere tegn på omsorgssvikt hos barn i førskolealder
- bidra til at de pedagogiske lederne i barnehagen blir mer bevisste og observante på barnas signaler. Det er et mål at de skal kunne forstå det de ser i lys av økt forståelse og kunnskap om barn som er i faresonen for å bli utsatt for/utsettes for omsorgssvikt
- utvikle prosjektet slik at det bidrar til et felles kompetanseløft for problematikken for barnehagene i kommunen
- arbeidet i prosjektperioden skal danne grunnlag for videre implementering i PPTs arbeid med temaet overfor barnehagene og erfaringsutveksling med samarbeidspartnere i kommunen
- bidra til økt fokus på de tverrfaglige utvalgenes funksjon som drøftingspartner for barnehagene

Utviklingsarbeid i prosjektperioden

Opplæringsprosjektet strekker seg over ett år og består av to deler.

Del 1 består av tre kursdager der bakgrunnsteori blir gjennomgått. Dette er en felles opplæring for førskolelærerne og styrer eller faglig veileder i barnehagene for å sikre forankring i barnehagens ledelse.

Temaene som gjennomgås på disse dagene er:

- Hva er omsorgssvikt? (ulike former, omfang, kompleksitet)
- Tilknytningsteori som grunnleggende forståelsesramme
- Omsorgssvikt og nevrobiologi
- Overlevelsesstrategier hos voksne og barn
- Hvordan kommer signaler på omsorgssvikt til uttrykk hos barna?
- Observasjon av samspill voksen-barn
- Mål og metoder i arbeid med barna i hverdagen
- Utvikling av tilknytningsforstyrrelser
- Barn som utsettes for rus i svangerskapet og følger for videre utvikling
- Fosterbarn og adopterte barn som risikogruppe for utvikling av tilknytningsforstyrrelser
- Arbeid med foreldre i bekymringsfasen og i akutte faser

Del 2 består av jevnlig møter i veiledningsgrupper gjennom ett år. Førskolelærerne er delt i grupper som består av en førskolelærer fra hver barnehage. På denne måten kan de dele sine erfaringer med hverandre underveis. Deltakerne forbereder seg til hver samling med å lese utdrag fra to fagbøker som danner felles referanseramme for utvalgte tema. I veiledningsgruppene blir de ulike elementene av teorien tatt opp igjen til samtale, da erfaring tilsier at det er behov for å arbeide med dette over tid for å skape endringer i de voksnes forhold til temaene. I et forebyggende perspektiv vil den økte kompetanse og forståelse hos de voksne kunne bidra til at barna får hjelp på et tidligere tidspunkt. Dette vil kunne forebygge skjevutvikling i barnas generelle utvikling og gi dem en bedre hverdag.

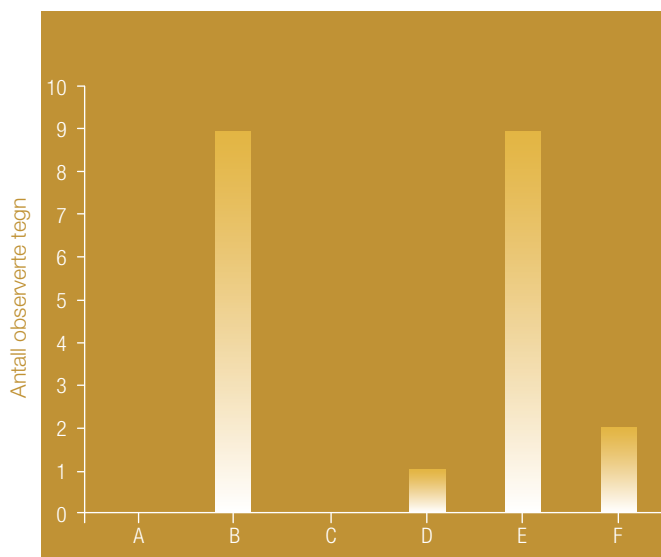
I tillegg til dette arbeidet gis det tilbud til alle barnehager som deltar i prosjektet om å avholde et personalmøte der det blir gitt en kort innføring om temaet til alle ansatte i barnehagen. Det blir også fokusert på å snakke med personalet i barnehagene om hvordan deltakerne i prosjektet kan være en veileder og samtalepartner for sine kolleger i det videre arbeidet med problematikken. På denne måten får alle en felles forståelse av noen hovedområder, og det skapes et felles engasjement om temaet generelt i barnehagen.

Nyere forskning viser stor grad av samvariasjon mellom tilknytningsatferd og utvikling av ulike overlevelsesstrategier.

Evalueringsav arbeidet i prosjektperioden

Prosessevaluering. Deltakernes utvikling måles ved at de fyller ut et spørreskjema ved oppstart og avslutning av prosjektet. I tillegg blir det foretatt prosessevalueringer i etterkant av veiledningsgruppene, slik at deltakernes utvikling kan følges underveis i veiledningsprosessen.

Fokus i spørreskjemaet er å registrere deltakernes observasjoner av ulike tegn på at barn utsettes for omsorgssvikt. Spørreskjemaet er utviklet av Karin Lundén (2004) i forbindelse med hennes doktorgradsarbeid med tittel: «Att identifiera omsorgssvikt hos förskolebarn». I tabell 1 vises resultatene fra første gruppe bestående av tre barnehager. Registreringen er foretatt etter at prosjektperioden på ett år er gjennomført. Til sammen har disse seks førskolelærerne ansvaret for ca. 100 barn. Dette utvalget rapporterte om bekymring for 6 % av barna i forhold til å bli utsatt for omsorgssvikt. Utvalget er foreløpig for lite til å si noe om reelt omfang. Resultatene vil bli sett i sammenheng med resultater fra de andre barnehagene når deres prosjektperiode er fullført. Likevel gir registreringen god informasjon om hva førskolelærerne nå observerer som gjør at de blir bekymret. Dette vises i tabell 1.



Tabell 1: Antall observerte tegn på «utsatte barn» desember 2007.

A: Kroppslige tegn på fysisk mishandling, overgrep eller forsømmelse, B: Tegn på at barnet ikke får sine fysiske behov tilfredsstilt, C: Tegn på at barnet utsettes for foreldreoppgaver som kan skade barnet i dets utvikling, D: Tegn på at foreldrene ikke får til å gi tilstrekkelig følelsesmessig trygghet og omsorg, E: Tegn på alvorlig svikt i samspeillet mellom foreldre og barn, F: Øvrige tegn

I det følgende vil førskolelærernes egne refleksjoner og evalueringer, som er kommet frem i de ulike gruppene underveis i prosjektperioden, bli presentert.

Generelle betraktninger. I alle veiledningsgruppene kommer det frem at deltakerne synes at de får mye faglig påfyll som er nyttig overfor en så sammensatt problematikk. Deltakerne uttrykker også at organisering av arbeidet i prosjektperioden med veksling mellom kursdager og veiledningsgrupper er en god måte å arbeide på. De uttrykker at oppfølging og utveksling av erfaringer i veiledningsgruppene og muligheten til å arbeide med stoffet over tid, er det som skiller dette prosjektet fra andre kurs om temaet. Flere uttrykker det slik: «Det er nyttig som voksen å lære å diskutere egne strategier og forsvar i møte med barn som strever og foreldre i ulike situasjoner». En annen sier: «Det er fint å få snakke med andre og dele erfaringer om hvordan det er å stå i vanskelige ting. Jeg har nå fått et nettverk jeg vet jeg kan ta opp ulike ting jeg lurer på». Dette understreker betydningen og nødvendigheten av å arbeide med temaet over tid for at det skal skje en endring hos de voksne.

Deltakerne uttrykker at personalmøter om prosjektet og utvalgte tema har vært nyttig for videre arbeid for alle i barnehagen. En av deltakerne reflekterer over barnehagens kompetanse om problematikken slik: «Gjennom prosjektet har jeg fått øynene opp for hvor mange utsatte barn som finnes i barnehagen, og hvor «dårlig» rustet personalet faktisk er til å se, tørre å melde i fra eller i det hele tatt foreta seg noe!». I etterkant av dette er det skapt et felles engasjement om problematikken og rundt utvalgt fagstoff. En sier: «Denne måten å tenke på har begynt å smitte over på assistentene på avdelingen, alle begynner å forstå hvor viktig jobb vi har med barn». En annen forteller at: «Vi snakker mer om emnet i barnehagen, og ringvirkninger har spredt seg blant personalet i form av mer diskusjon og spørsmål.» Erfaringer viser at dette bidrar til at det er enklere for de ansatte å undre seg sammen om egne tanker og reaksjoner i møte med barn og foreldre i hverdagen.

Om å se og møte barna. Flere uttrykker at den økte kompetansen gir dem en trygghet i hverdagen i deres arbeid med

Omsorgssvikt oppstår når barn og omsorgspersoner befinner seg i vanskelige situasjoner over tid.

barna. En uttrykker det slik: «Prosjektet har lært meg hvor viktig det er «å være logget på» for barna; å være følsom for deres sinnsstemninger og å undre seg tidlig med foreldrene.» En annen sier: «Nå vet jeg mer om hvilke signaler barna kan gi ut og viktigheten av å ta barna på alvor, snakke med barna, gi barna forståelse av at vi ser og forstår dem.» På denne måten styrkes de i sitt videre arbeid med barna i hverdagen. Flere uttrykker at de har fått et annet fokus i observasjon av barns atferd, og at de ser dette i en større sammenheng enn tidligere. En sier: «Erfaringer gjennom prosjektet gjør det lettere å reagere «riktig» på barnas atferd i barnehagen.»

Om samspill og tilknytning. I forhold til betydningen av tilknytning og samspill for barns utvikling uttrykker flere at de nå vet mer om hvordan ulike samspill- og tilknytningsmønstre «ser ut», og at de har lært mer om hvilken betydning dette har for barnas videre utvikling. En av deltakerne uttrykker det slik: «Fokus på tilknytning og forholdet foreldre/ barn rommer en utrolig mengde verdifull informasjon som jeg plutselig føler er blitt mer synlig». En annen sier: «Jeg har nå mer fokus på samspill mellom foreldre og barn, både i hva vi observerer og hva foreldre forteller. Jeg har f.eks. mer fokus på å få foreldre til å beskrive og snakke om barna sine i foreldresamtaler.»

Om samarbeid med foreldrene. Deltakerne har mange re-fleksjoner om hvordan arbeidet i prosjektperioden påvirker deres samarbeid med foreldrene. En sier at: «Jeg har bedre kompetanse, større trygghet i min rolle.» «Antennene» lyser tidligere nå enn før, og dette fører til at vi kan starte med å undre oss sammen med foreldrene tidligere. En annen uttrykker at: «Erfaringer i prosjektet har ført til at jeg er «spørrende» på et tidligere tidspunkt enn jeg ellers ville vært. Dette handler om å få foreldrene tidligere på banen og gjøre det enklere å komme i dialog tidlig». En annen sier det slik: «Erfaringer i prosjektet har «utvidet horisonten» i forhold til hva vi kan undre oss over med foreldrene, terskelen er blitt lavere!»

Avslutning

I denne artikkelen har jeg presentert mål, innhold og organisering av et kompetansehevingsprosjekt som drives for barnehager i Bærum kommune. Temaet er hva omsorgssvikt er og hvordan dette påvirker barnas videre utvikling på alle områder. Barnehagen er i dag den arena som når de fleste barn og som følger barn og omsorgspersoner jevnlig over tid. Dette gir barnehagen en viktig oppgave i å identifisere tegn på omsorgssvikt hos barn på et tidligere tidspunkt enn hva som ofte er tilfelle i dag. Mange barn og foreldre kan finne seg i vanskelige situasjoner i kortere perioder, men det går over etter en stund. Barnehagen blir også i slike situ-

asjoner en viktig støttespiller for foreldre og barn. Omsorgssvikt oppstår når barn og omsorgspersoner befinner seg i vanskelige situasjoner over tid. Barnehagen er ofte en stabil faktor i mange barns liv, og en arena der de voksne har store muligheter til å fange opp barnas signaler på at de utsettes for omsorgssvikt. Det er av stor betydning at førskolelærerne i barnehagen vet hva de skal se etter og hva de skal gjøre med det de ser. På denne måten kan de formidle til barn og omsorgspersoner tidligere i prosessen at de ser at barna har det vanskelig, og at de er der for å hjelpe dem. Det er av stor betydning for barnas videre bearbeiding og utvikling at de blir møtt av voksne som formidler til dem at de ser hvordan de har det, og at de skal hjelpe dem med det de strever med (Killén, 2004).

De utviklingsmessige konsekvensene av omsorgssvikt for barna er store om de ikke får hjelp og støtte tidlig i sin utvikling. Dette prosjektet er med på å bidra til å styrke barnehagens kompetanse om omsorgssvikt og de utviklingsmessige konsekvenser dette får for barna. Ved å gi førskolelærerne økt kompetanse, tid til å fordype seg i problematikken og skape et nettverk for refleksjon og undring over egne reaksjoner og følelser i møte med barn og foreldre, skjer det endringer i deres praksis. De blir styrket i å se, forstå og handle i forhold til barnas og foreldrenes uttrykk i hverdagen på et tidligere tidspunkt. Dette er med på å bidra til at barnehagen kan gi barn som strever i hverdagen optimale lærings- og utviklingsbetingelser tidlig i sin utvikling.



REFERANSELISTE

- AINSWORTH, M. D. S, S. M. BELL & D. J. STAYTON** (1991). Infant –mother attachment and social development: «Socialisation» as a product of reciprocal responsiveness to signals. I: M. Woodhead, R. Carr & P. Light (red.). *Becoming a person* (s. 30–55). London: Routledge.
- BOWLBY, J.** (1997). *Attachment and loss I: Attachment*. London: Hogarth Press.
- BROBERG, A., P. GRANQVIST, T. IVARSSON OG P. R. MOTHANDER** (2007). *Anknytningsteori. Betydelsen av nära känslomässiga relationer*. Natur & Kultur.
- CLAUSSEN, A. H OG P. M. CRITTENDEN** (1991). Physical and psychological maltreatment: Relations among types of maltreatment. *Child abuse & Neglect*, 15:518.
- GLASER, D.** (2000). Child abuse and neglect and the brain – A review. *Journal of child psychology and psychiatry*, 97–116.
- KILLÉN, K.** (2004). *Sveket. Omsorgssvikt er alles ansvar*. Oslo. Kommuneforlaget.
- KILLÉN, K. OG M. OLOFSSON** (2003). *Det sårbare barnet. Barn, foreldre og rusmiddelproblemer*. Oslo: Kommuneforlaget.
- KILLÉN, K., T. KLETTE OG E. ARNEVIK** (2006). Tidlig samspill mor-barn i norske familier. *Tidsskrift for norsk psykologforening*.
- LUNDÉN, K.** (2004). *Att identifiera omsorgssvikt hos förskolebarn*. Göteborg: Psykologiske institusjonen, Göteborgs Universitet.
- RYGÅRD, N. P.** (2006). Børn og unge med tilknytningsforstyrrelse «tidlig frustrasjon». Håndbog i det praktiske arbejde. 3. udgave. Forfatterforlaget.
- SIEGEL, D. J.** (1999). *The developing mind. Toward a neurobiology of interpersonal experience*. New York: The Guildford Press.
- SMITH, L.** (2002). *Tilknytning og barns utvikling*. Høyskoleforlaget.

Artikkelen er en videreføring av artikkelen «En ny teknologisk generasjonskløft» som stod i nr. 3-08

Je

Mer om jenter på internett

Bitches and Bullies

Internett endrer samfunnet vårt. Ungdommen bruker ikke internett bare til informasjonsinnhenting og praktiske gjøremål. De er i ferd med å etablere internett som en ny livsstil. Kommunikasjon, krancling, intriger og trakassering flyttes fra skolegården til jenterommet. 67.000 barn og unge i Norge har sendt hatefulle kommentarer på internett og 75.000 barn melder at de har mottatt e-post som de opplever skremmende. Jenter er sterkt involvert i denne aktiviteten.



Jens Nærbøe er universitetslektor i spesialpedagogikk ved Universitetet i Agder.

Mens foreldregenerasjonen har erfaring med internett til praktiske gjøremål og informasjonsinnhenting, er det i ferd med å utvikle seg en ny generasjon som har et annet forhold til bruk av nettet. Vi snakker om en teknologisk generasjonskløft (Nærbøe, 2008). Mye av aktiviteten som foregår beskrives som sosialisering og kommunikasjon. I hovedsak forgår det på to måter: elektronisk snakk i nåtid (MSN) og utveksling av informasjon og meningsutveksling på ulike andre nettportaler. Annen forskning, men også intervjuene i undersøkelsen understreker at det foregår mye aggressiv atferd på nettet. Det viser seg at allerede utsatte grupper ungdommer kan ansees som en risikogruppe også når det gjelder nettaktivitet og aggresjon (Nærbøe, 2008). Den aggressive atferden beskrives som krancling, trakassering

og mobbing og har ulik virkning på de involverte. Medietilsynet (2006) avdekker at svært mange barn har mottatt hatefulle kommentarer på internett, og mange melder at de opplever dette som skremmende. Aktivitet på nettet blant jenter preges av sosialisering og kommunikasjon, og det kan se ut som mange bør lære seg nye sosiale ferdigheter for å mestre denne aktiviteten (Nærbøe, 2008). De voksne, både foreldrene og lærerne på skolen, vet lite om hvordan barn bruker internett. Dette betyr at det er liten grad av sosial kontroll fra voksne på de aktuelle nettstedene.

I undersøkelsen som denne artikkelen bygger på anvendes det tre metoder: kvalitative intervjuer, nettscreening, samt litteraturstudie (jf. Nærbøe, 2008). Temaet i denne artikkelen er jenters erfaring med og opplevelse av krancling, trakassering og mobbing på internett.

Problemstilling er her:

*Unge jenters beskrivelser av utøvende aggresjon på internett?
Hvordan det utvikler seg og hvem er involvert?*

Konkret belyses problemstillingen gjennom (a) teori om

Det er mye lettere å skrive masse stygt. Det har blitt mye tøffere

Jeg har blitt politianmeldt for trusler gjennom internett og sånt.

Det er jo mange som synes det er tøft å legge ut bilder av seg selv.

Jenter er mer sønn. Så ble det mye truing

aggresjon generelt og (b) aggresjon på internett spesielt, samt (c) utsagn fra informantene. Utvalg av utsagn baserer seg på at de illustrerer sentrale temaer, samt at de fremholdes av mange informanter.

Aggresjon som mestringsstrategi

Aggresjon beskrives ofte som avvikende atferd eller problematferd. Jeg velger her å se på dette som en mestringsatferd. Den kan synes irrasjonell for omgivelsene, men kan av forskjellig grunner fortone seg som rasjonell og fornuftig for individet selv (Ogden, 2003).

Mestringsstrategier er grunnleggende viktig for mennesket. Goldstein mfl. (1999) beskriver aggresjon som en strategi for å lindre stress, for å hankses med utrivelige mennesker, forandre negativ sinnsstemning, eller for å minske et forhøyet spenningsnivå. Aggresjonen oppleves som en stabilisator for individet, en slags strategi for å mestre seg selv i forhold til omgivelsene. Aggresjon beskrives som den atferd som har til hensikt å skade det objekt den er rettet mot (Smith mfl., 2004), men også som tanker og fiendtlig holdning til omgivelsene (Goldstein mfl., 1999). Roland & Idsøe (2001) beskriver to typer aggresjon: *proaktiv* og *reaktiv* aggresjon. Proaktiv aggresjon kan sees som en aggressivitet som bl.a. handler om å oppnå makt og tilhørighet. Proaktiv aggresjon kan i seg selv være fri for sinne, men kan oppleves stimulerende, bl.a. ved å få makt over offeret. Motivet er ofte å oppnå materielle og sosiale goder (Roland, 2007). Når det gjelder jenter som mobber, viser forskning så langt en tendens mot et tilhørighetsmotiv, eller *proaktiv* aggresjon (Roland og Idsøe, 2001).

Reaktiv aggresjon sees som en handling som anvendes for å unngå stress og ubehag, ofte rettet mot en aggresjonsfremkallende person eller et objekt. Reaktiv aggresjon springer ut fra en frustrasjon eller nedverdiggelse (Dodge, 1991; Roland & Idsøe, 2001). Barnet tolker omgivelsene og omgivelsenes hensikter, og av- og til fører denne tolkningen til en stressreaksjon eller et ubehag. Barnet har med seg noen erfaringer og handler med sinne eller aggressiv atferd for å komme ut av den ubehagelige situasjonen. Med andre ord kan dette sees på som barnets rasjonelle strategi for å mestre situasjonen (Goldstein mfl., 1999). Når barnet lykkes (les: kommer ut av

den ubehagelige situasjonen), vil det erfare hvilke strategier/handlinger som fører til at ubehaget opphører. Dermed er det stor sannsynlighet for at denne strategien gjentas neste gang barnet kommer opp i liknende situasjon. Det kan bli et problem for barnet når det opplever mestring med aggressiv atferd i mange situasjoner. For at barn ikke skal utvikle et aggressivt mønster for å unngå stress, vil det slik sett være avgjørende at de lærer varierte sosiale ferdigheter som oppleves effektive i samhandling med andre. Guttene mobber andre med bakgrunn i en *reaktiv* aggresjon, (Roland og Idsøe, 2001).

Imitasjon er i følge Bandura (1977) en av de viktigste læringsmåtene. Barna lærer ved å se andre, men også ved selv å prøve ut hvordan de opplever at egne strategier virker på andre. Aggresjon er i stor grad lært, og det store klasserommet er hjemmet (ibid.). Temperament og andre genetiske faktorer vil imidlertid også ha betydning. Etter hvert som barnet vokser opp vil også jevnaldrende ha stor innflytelse på utøvelse av aggresjon.

Aggresjon blant jenter

Statistikk fra Oslo politidistrikt viser at antall politianmeldelser av jenter som har utøvd vold, har økt fra 17 anmeldelser i 1996 til over 40 anmeldelser i 2000. I tillegg er jenter mer involverte i saker som gjelder mobbing og trusler. I 2005 måtte 224 jenter under 18 år møte i konfliktrådet for mekling i Oslo og Akershus, en økning på 30 % fra 2004 (Helmikstøl, 2006). I tillegg til denne fysiske volden, foregår jenters aggresjon og mobbing ofte i det skjulte. Offeret blir ofte ikke trodd når hun melder fra om dette. Verbale beskyldninger om seksuell «løsaktighet» samt ryktespredning om dette, viser seg ofte å være innledningen til voldshandlinger blant jenter (Miller, 2001; Flekkøy, 2000). I tillegg preges jentenes måte å hevde seg på ofte gjennom baksnakking og utfrysningsteknikker. Andersson (2001) legger vekt på at sjokkerende språkbruk mot andre jevnaldrende både kan være *ureflektert og hverdagslig*, men også et uttrykk for et ønske om sosial prestisje og tilhørighet til en gruppe.

Konfliktrådene i Norge kan samlet vise til en økning i antall saker. Vold og skadeverk utgjør de fleste sakene, mens saker som omhandler mobbing og trusler utgjør den største

Da hadde jeg overtaker! Fordi man kan være så jævlig tøff på nettet.

Jenter kan se ut til å være mest tilbøyelige til å ende i konflikter gjennom selvpresentasjoner og diskusjoner på nettet, mens gutter først og fremst fremmer trusler til andre gjennom produksjon av hjemmesider.

økningen. Menn i alderen 15–17 år er hyppigst representert på møtelsmøtene. Den største økningen står likevel jenter i alderen 12–14 år for. Siden konfliktrådene ble statlig i 2004, har antall saker steget med nesten 40 % (Konfliktrådet, 2007).

Internett – en ny mestringsarena

Huffaker ledet et større forskningsarbeid der de studerte blogger til ungdom i aldersgruppen 13–19 år (i Twist 2004). Sett i relasjon til utfordringer med å få ungdom til å skrive, er funnene interessante da det anslås at bloggene i gjennomsnitt inneholder mellom 1000–2000 ord per side. 52 % av bloggene skrives i hovedsak av ungdom mellom 13 og 19 år. 56 % skrives av jenter og 44 % av gutter (Henning, 2003; Huffaker & Calvert, 2005; Twist 2004). Mange av bloggene utvikles med bakgrunn i selvterapi og selveksponering. De peker også på de mange og ubrukte mulighetene som ligger i å bruke blogg som medium for å bekjempe mobbing og aggresjon på internett. Således ville dette være et mer passende medium for implementering av skriftlige retningslinjer og veiledningsmateriell for ungdom. Det å få kontroll over dagsorden, det som skjer, samt kontroll over andre kan påvirke det generelle selvbildet i en positiv retning for barn og unge (Skaalvik & Skaalvik, 2005). På denne måten får de nye positive erfaringer som de ellers ikke ville hatt tilgang til. Utforskning og utprøving av språket på internett kan på samme måte sees som en viktig del av identitetsutvikling. Gjennom ulike og fleksible aktiviteter på nettet kan ungdommen prøve ut ulike roller og atferd som vil være medvirkende i identitetsutvikling. Når det gjelder bruk av datamaskin og internett, skal man ikke se bort fra at det å sitte bak en dataskjerm gir helt nye muligheter for makt og kontroll som man ellers ville være foruten ansikt til ansikt (Bekerman & Nocero, 2002).

Utbredelse og virkning

Jenter kan se ut til å være mest tilbøyelige til å ende i konflikter gjennom selvpresentasjoner og diskusjoner på nettet, mens gutter først og fremst fremmer trusler til andre gjennom produksjon av hjemmesider (Chrisholm, 2006). Andre undersøkelser viser at fordeling mellom kjønn er nok så lik når det gjelder trusler og trakassering på nettet (Ybarra & Mit-

chell, 2004; Medietilsynet, 2006). Kjønn har liten betydning. Derimot har alder stor betydning. Det er tre ganger så mange ungdommer i aldersgruppen 12–14 år som rapporterer mobbing på nett for gruppen 10–12 år. Dette støttes også av Finkelhor mfl. (2000), som har funnet at 70 % av nettbasert trakassering i hovedsak framtrer fra 14 år og eldre. 18 % av barn og ungdom mellom 10–12 år opplever det samme. Også her vises det til nokså lik fordeling mellom gutter og jenter. Samme undersøkelse viser til at 63 % av de som utøver trakassering og aggresjon på nettet, er under 18 år.

En undersøkelse blant amerikansk ungdom (Finkelhor mfl., 2000) rapporterer at ca. 6 % av amerikansk ungdom hevder å ha vært utsatt for nettbasert trakassering. Av disse rapporterer 31 % at de føler seg ekstremt opprørt over dette. 32 % påstår at de føler få stressrelaterte symptomer etter slike hendelser. Blair (2003) viser til at ca en tredjedel av informantene innrømmer at de sier ting de ellers ikke ville ha sagt i et fysisk møte. En av fem har benyttet nettstedet til å etablere vennskap eller invitere med seg noen ut. Mange hevder det er lettere å avtale møte med ukjente via slike nettsteder (ibid.).

Faktorer som fremmer aggresjon på internett

Willard (2003) peker på fem viktige faktorer som kan fremme uheldig og trakasserende nettaktivitet:

1: *Følelsen av å operere anonymt eller under falskt navn.* De tror de ikke kan identifiseres. Finkelhor mfl. (2000) rapporterer at bare 28 % av de som blir utsatt for trakassering på nett, kjente utøveren før hendelsen. 72 % av hendelsene skjer etter et møte online. Ybarra & Mitchell viser imidlertid til at 84 % av utøverne vet hvem som er målet, 69 % av mottagerne hevder disse ikke kjenner utøveren. Funnene støttes av forskning som viser at aggressiv utøvelse under falske navn eller «falsk» brukerprofil kan være fristende for mange (Bekerman & Nocero, 2002). 20 % av de som utøver aggressivitet på nettet, sier de selv har blitt utsatt for det samme (Ybarra & Mitchell, 2004). Muligheten til å være anonym er større her enn i det virkelige liv, og det gir en helt ny anledning til å styre samhandling med andre. Mange sosiale hindringer som finnes i skolegården, vil ikke være til stede i den elektroniske settingen, og dette kan åpne muligheter for nye for-

bindelseslinjer mellom ungdommen (ibid.). Gross (2004) sin undersøkelse i California blant 261 ungdommer, viser at 49 % av informantene aldri har forsøkt å benytte falsk identitet. 41 % har forsøkt dette et par ganger, og 10 % gjør det ofte.

2: *Det er få korrektiver eller irettesettelser* på aggressive henvendelser og at dette kan føre til at utøveren mister empati for offeret. Voksne har liten kunnskap om barnas bruk av internett, og de preger i liten grad nettstedene. Dette medfører liten grad av sosial kontroll (Nærbøe, 2008). For mange ungdommer vil det oppleves befriende at denne elektroniske verden både er utilgjengelig og uforståelig for den eldre generasjonen.

3: Siden det kan synes *sosialt akseptert å skjelle ut andre* på nettet, så er det greit å gjøre det selv også. Medietilsynet (2006) hevder at det er vanlig at barn opplever utskjelling rettet mot seg selv på nettet. Det avdekkes at så mange som 67.000 barn og unge i Norge har sendt hatefulle kommentarer på internett, og at 75.000 barn har mottatt e-post som de opplever skremmende. Fenomenet er med andre ord utbredt.

4: Mange *skaper en egen nettidetitet* som bare brukes i interaksjon på nettet. Hvis ungdom mobber eller trakasserer andre gjennom denne identiteten, kan det hende at de ikke føler seg personlig ansvarlig for hendelsen. I motsetning til det fysiske møtet attribuerer man her til skapte fantasifigurer. Man kan dermed forledes til å tro at ansvaret for hendelsen ligger hos en person utenfor seg selv.

5: Det viser seg at *de som selv er mobbeoffer i skolegården, har fått en ny mulighet* til å ta igjen eller hevne seg på mobberne (Huffaker & Calvert, 2005). Ybarra & Mitchell (2004) peker på at en stor gruppe kompenserer på nettet ved å gjengjelde for å ha blitt mobbet selv. En stor gruppe av disse fortsetter i offerrollen. Studien viser også at barn og unge som selv har blitt trakassert eller mobbet, ofte utviser aggresjon gjennom anonyme eller falske identiteter på nettet.

JENTENE FORTELLER

Om jentene som deltar

«*Bare jentegreier*» Alle jentene i denne undersøkelsen beskriver guttene som fraværende når det gjelder aggresjon på nettet. I alle fall på de arenaene der jentene i hovedsak befinner seg. De beskriver aggresjon og trakassering på nettet som typiske «jentegreier».

Det er mest jenter som er sånn. De ække så veldig voldelige, eller du skjønner hva jeg mener. Guttene er mer sånn at de bare går bort, og rett på'n, ikke sant. De tar det der og da og kan godt slåss. Og guttene er liksom ikke helt sånn utvikla med ord, sånn som jentene. Og de er mer laidback og nyter livet. Jenter er mer sånn... de snakker. De har på en måte lært seg at ord.... At visse ord sårer. Og så er det jo sånn at ikke alle tør gå direkte til den personen det gjelder.

Flere av jentene sier at det kan være et stort press fra enkelte gutter om å sende over bilder av seg selv. Ofte ønskes det bilder der jentene fremstår som lettkledde eller nakne. Flere viser til at de har blitt bedt om å kle av seg foran webkamera. Men mange sier også at de legger ut bilder for å få komplimenter fra andre.

Det er jo mange som synes det er tøft å legge ut bilder av seg selv. De tror liksom at de er så veldig deilige. Og de fleste guttene på sånn seksten, sytten år blir jo ganske kåte av det. Og jeg vet at mange venninner av meg har tatt bilder av kroppen og sent det over til gutter. Selv om de ikke kjenner gutten, og det bare er for gøy. De fleste jentene vil jo gjerne vise de gode sidene av kroppen sin og få komplimenter for det. Og det hender at guttene spør: kan du ikke sette på cammen og strippe litt også?

Noen av jentene sier også at de har blitt utsatt for manipulering av bilder. Bildene de har hatt liggende på en nettside, har blitt satt sammen med andre bilder og manipulert. Jentene blir da framstilt i ganske pinlige situasjoner. De viser til perverse bilder med blanding av kjønns- og kroppsdeler med nedverdiggende kommentarer. I noen tilfeller blir bildene kjent for alle elevene på skolen i løpet av et par timer. De beskriver dette som pinlig og ydmykende, særlig med tanke på at de bare gikk i 8. klasse. Noen sier også at



Flere av jentene sier at det kan være et stort press fra enkelte gutter om å sende over bilder av seg selv.

de har lagt ut bilder av seg selv, der de har vært nokså lett-kledde. De sier de gjør det «bare for tull» eller for å få oppmerksomhet og positive kommentarer fra andre. Og de vil gjerne ha positive kommentarer fra andre jenter. Dette teller mer enn positive kommentarer fra gutter fordi jenter angivelig er mer kritiske. Flere kjenner også til episoder der slike bilder enten har blitt spredd til andre hjemmesider, eller har blitt skrevet ut og hengt opp på skolen der jentene går.

«De med svak og de med sterk personlighet, men ikke de i midten.....»

Felles for informantene er at de viser til «de usikre» eller de «svake», de som ikke tør å si noe på skolen, eller som karakteriseres som «annerledes». Flere av disse er mye mer aktive på nettet enn de er i skolegården. Ofte dukker de opp på nettet med spørsmål som de ellers ikke tør stille i møte ansikt til ansikt.

De som bare har det i kjeften eller som slenger dritt om folk. Baksnakkerne, blir sett på som de svakeste.

Men informantene viser også til at de utøver direkte aggresjon mot enkelte. Det er ikke avtaler om at det skal gå ut over enkelte jenter, det bare blir sånn! Ofte med bakgrunn i at det er «de svake» som starter med sine innpåslede spørsmål og kommentarer.

Hvis du skulle snakke med ho face to face, så måtte du tvinge ho. Jeg tror faktisk det kan ha noe med usikkerhet å gjøre. Fordi man kan være så jævlig tøff på nettet. Der er det jo ingen som kan gjøre noe med deg. Jeg har tenkt mye på usikkerhet og jeg spiller også mye på det når jeg kommer i sånne situasjoner.

Når jentene beskriver de som deltar på denne aktiviteten, sier flere at det er jenter med «sterk personlighet» og de med «svak personlighet» som først og fremst deltar. Flere av jentene sier at de som ikke «stikker seg ut»; de anonyme, stort sett er fraværende når det er kringling og aggressive episoder på nettet. Mange gjør det også anonymt. Det er med andre ord to grupper som i hovedsak nevnes av de som deltar: de som ikke tør å ta et oppgjør ansikt til ansikt, og de som liker å krangle.

Hvordan det starter, og hvordan det utvikler seg

«Det starter ofte med hatefulle kommentarer» Mange av konfliktene starter med kommentarer på utseende, ofte tilknyttet bilder som ligger på nettet. Det er vanlig å gi hverandre kommentarer og karakterer. På nettportalene kalles dette ofte for «votings», «boosters», «chipz» eller lignende. På enkelte nettportaler blir ungdommen også oppfordret til å kjøpe poenger som de kan gi til andre. Mange av jentene sier at de legger ut bilder av seg selv for at de skal gjenkjennes som den de er. Noen legger bare ut et enkelt bilde. Andre legger ut mange bilder både av seg selv og av venninner.

Og hvis du gir ei jente en dårlig karakter fordi hun ser stygg ut, får du som regel kommentarer tilbake igjen med: Hvorfor gir du meg dårlig karakter og....Du er stygg du og.....Du har ikke noe du skulle ha sagt. Ja, og så utvikler det seg videre da. Jeg og venninna mi la ut en del sånne tullebilder, eller bimbobilder. Bare for tull da. Men da ble det veldig mye mobbing da. Fra alle. Sånn: Herregud..... så stygt....og tror dere at dere er deilige liksom. Jævla horer. Men vi er jo ikke sånn.

På spørsmål om jentene er redd for å bli tatt bilde av med mobiltelefon i upassende situasjoner, var alle informantene helt tydelig på at de ikke er redd for at det skal skje. Alle sier at den grensen blir respektert: «Sånn gjør man bare ikke!»

De sier at motivet for å legge ut bilder er tredelt: ønske om å bli gjenkjent for den de er, dele minner og opplevelser, og til sist et ønske om å få anerkjennelse og positive tilbakemeldinger fra andre på utseende. Jentene sier det er viktig å få oppmerksomhet fra andre og flere sier det er viktig å få komplimenter fra andre. Spesielt fra andre jenter. Følelsen av å bli sett oppleves som viktig. Guttene gir oftere komplimenter og det teller ikke før de får høre det fra andre jenter. Men istedenfor å få komplimenter, opplever mange å få hatefulle tilbakemeldinger på utseende. Og i «verste fall» får de ingen oppmerksomhet i det hele tatt.

På spørsmål om når denne aktiviteten starter, sier de at det for alvor startet i overgangen mellom 7. og 8. klasse. Flere hevder det er verst i 8. klasse, og at det roer seg i 10. klasse. I 8. klasse gjør man alt for å være kul og for å tøffe seg. Det

Det viser seg at allerede utsatte grupper ungdommer kan ansees som en risikogruppe også når det gjelder nettaktivitet og aggresjon.

handler om å få status og bli betraktet som kul. Som en av informantene sier: *I 8. klasse er du villig til å gå over lik.* De fleste uttrykker at de startet med internett og MSN i 7. klasse, og at det ble mer målrettet og aggressivt i 8. klasse. I tillegg til kommentarer til bilder sier flere av jentene at konflikter ofte oppstår som en direkte konsekvens av baksnakking, kombinert med misforståelser. Ofte er noe ment på en måte og oppfattet på en helt annen måte. De fleste jentene påpeker at misforståelser er hyppigere på nettet enn ansikt til ansikt. De små korte avklaringene som skjer i et fysisk møte, uteblir når man må «tekste det». Flere beskriver MSN som roten til alt vondt.

«Det utviklet seg til full krig på grunn av en liten misforståelse»

Misforståelsene starter ofte på MSN og blåses i løpet av kort tid opp til store konflikter. Stort sett starter det med bagateller og misforståelser som utvikler seg. Flere viser også til at skriftspråket misforstås. De sier det kan være vanskelig å få en klar og utvetydig oppfatning av den andres motiv når de bare leser det den andre skriver. Av og til blir dette avklart før det utvikler seg til noe mer, men samtidig sier jentene at det ofte blir store konflikter av små uavklarte misforståelser.

For eksempel står jeg og snakker med en venninne, og så ler vi når en av de svake går forbi. Så tenker ho at nå snakker de dritt om meg. Da har du det gående på nettet etterpå. Hvorfor lo dere av meg, og sånne ting. What? Vi lo ikke av deg. Er du helt DUST? Og hvis det utvikler seg da, blir du jo bare nødt til å blokke ho. Da trykker du bare på en knapp og så får ho beskjed om at ho er ute.

Ofte også fordi andre utenforstående jenter blir trukket inn og skal tolke og forklare aktiviteten på nettet. Det er ikke uvanlig at de tar kopi av logger (det som er skrevet), sender det til venninner og får kommentarer tilbake igjen. Det kan være slike ting som at en jente har kikket på en annen i byen, for eksempel på et klesplagg. Så har den andre oppfattet dette som truende blikk. Så sporer de opp den andre på nettet, og så er det i gang.....

Det begynner ofte ute, men så fortsetter det på nettet etterpå. Det kan være eks når du er i byen og så kikker du på en topp som ei annen jente har på seg. Sånn topp har jeg også lyst på liksom. – Og da hender det at hun plutselig dukker opp på nettet med sånn: hvorfor kikket du så stygt på meg i byen liksom? Jeg vet at du har noe imot meg. Og så svarer du at du har ikke det da. Men så blander venninner seg inn og sier at de vet at jeg hater ho og at jeg vil henne vondt og sånne ting. Og da sier jeg selvfølgelig fra til mine venninner. Og så kan det bli krig.

Det startet på en nettside: Deiligst.no. Plutselig kjente jeg igjen en venninne jeg hadde for lenge siden. Og så sendte jeg en hilsen til henne. Men så slengte hun drittkommentarer tilbake. Og da skjønnte jo ikke jeg hvorfor hun var så sur på meg og jeg skjønnte ikke hvorfor hun kalte meg ting og sånn. Så da ble jeg forbanna. Og når hun merket at jeg begynte å bli forbanna, da begynte hu å true meg og sånn. Truinga holdt vel på en stund og jeg tenkte at ja, ja, det kommer vel ikke noe mer ut av det. Men så...etter en stund kom en hel gjeng og trua meg. Og de slo meg og kvelte meg og det var en hel gjeng som blanda seg inn som ikke hadde noe med det i det hele tatt. De banka meg opp.

«Istedenfor å spørre direkte face to face, i real life liksom, så er det lettere å ta andre i gjesteboka eller på MSN».

Flere av informantene sier at det er mye lettere å hevde seg på nettet fram for på skolen, og at det er mye lettere å være tøff når du er på nett. Jentene sier også at det oppleves godt å kunne skrive om sine bekymringer til andre. Mange ganger oppleves det lettere å skrive om det til andre fram for å ta dette opp ansikt til ansikt. Flere sier at de opplever at MSN og andre nettportaler også virker som problemløsere. Ting de ellers ikke ville tatt opp med andre er mye enklere å skrive om på nett. På denne måten uttrykker flere at det er lettere å ta opp vanskelige ting, men også starte en krangel på nettet, enn i et fysisk møte ansikt til ansikt. Informantene sier at jenter bruker mye tid på å kommunisere og pleie relasjoner. Jenter sier de er mest tilbøyelige til å ende i konflikter gjennom diskusjoner på MSN og gjennom hatefulle kommentarer i ulike gjestebøker på nettet. «Legger du ut kritiske kommentarer til andre på gjestebøkene, må du regne med å havne i trøbbel.»

På nettet kaller hu meg ei hore, mens når vi treffes face to face, så tør hu ikke se på meg en gang. Enkelte personer har det bare i fingra.

Det er mye lettere å skrive masse stygt. Det er ikke så lett å si det. Det er jo i grunnen ganske tragisk å tenke på....

Jentene sier det er helt vanlig å bruke andre sin identitet når de skal mobbe andre. De lager seg falsk identitet slik at de ikke blir gjenkjent. Noen gir uttrykk for at de tror de ikke kan identifiseres hvis det blir bråk. Andre sier de kjenner til at hver maskin har en egen IP-adresse, og at denne evt. kan identifisere datamaskinen.

Noen av informantene som plager eller skriver stygt om andre, sier de ofte underskriver med navnet til en venninne. For eksempel er det noen som sier de må kode underskriften sin for å være på den sikre siden:

Jeg har jo bindestrek i navnet. Da bruker jeg stooooor bindestrek og så et mellomrom. Og så navnet med stor X med et hjerte bak. Det er nemlig ganske vanlig at folk bruker andre sine navn når de skjeller ut andre.

Flere av jentene blitt meldt inn til skolen og politiet for usømmelig oppførsel på nettet. De sier da selv at de blir sjokkerte over at de blir ansett som mobbere. På den ene siden er det flere som unnskylder seg med at dette ikke er mobbing. Andre stiller seg uforstående til at de har gjort noe galt. «Det var jo bare på nettet» eller «Det var jo bare for tull».

«Fra krangling til fred»

Jentene mener det er en del ting de kan gjøre hvis de vil unngå å havne i trøbbel på nettet. For det første sier de at det i stor grad handler om deltagelse på nettet. De som ikke deltar, blir sjeldent sjikanert. De som deltar mye har en større risiko for å komme opp i krangling, trakassering og mobbing. Informantene sier at det å legge ut bilder av deg selv er spennende, men nokså ensbetydende med at du risikerer å få hatefulle kommentarer på bildene. Både fra kjente og fra ukjente. På spørsmål om hvordan det er lurt å forholde seg for å få slutt på problemene, sier alle at det lureste er å

forholde seg passiv. Klarer man å ignorere, slutter det stort sett etter en stund. De gidder ikke holde på hvis de ikke får respons. Det dumme er å angripe tilbake igjen. Da kan det bli krig. Alle informantene bekrefter at de voksne stort sett er fraværende på alle de nettstedene de bruker. Og foreldrene har liten greie på hva de driver med på internett. Flere ønsker heller ikke å involvere de voksne i denne aktiviteten. De er redde for at de skal ødelegge aktiviteten. Noen av informantene sier likevel de har positive erfaringer når de voksne likevel har grepet inn, enten det er hjemme, på skolen eller ved politianmeldelser og meklingsmøter.

*Hadde ikke jeg fått den hjelpa jeg fikk, så hadde jeg sikkert vært like håpløs enda. Fikk hjelp på skolen av noen som lærte meg mye om belønning og sånne ting. – For å være snill og for å oppføre meg fint liksom. Egentlig helt teit, men så fant jeg jo ut at det **funka**! Og da ble jeg mye greiere og slapp å bruke mye energi på å være sinna og stygg med andre. Alle var jo redd meg. Lærerne også. Jeg gidder faen meg ikke ...sa jeg, og så smalt jeg døra i trynet på de og gikk ut for å ta meg en røyk. Og når lærer'n kom etter meg, så sa jeg at hvis du prøver å ta fra meg den jævla røyken, så blåser jeg det rett i trynet på deg, ikke sant! Sånne ting. De tok meg for alt. Men så begynte de å gi meg belønning for å oppføre meg fint. Nå har jeg blitt mye bedre.*

Jeg har blitt politianmeldt for trusler gjennom internett og sånt. Det er ikke så mange som tør å ta det så mye face to face. Det er mye lettere å bruke pc'n. Men så ble jeg altså politianmeldt. Jeg angret jo egentlig da, for du får jo et dårlig rykte. Først ble skolen innblandet og lærerne snakket med meg. Så måtte jeg be om unnskyldning, men da ble jeg jo bare pissed off! Og så tror lærerne at de har fiksa det. Men som oftest blir det bare enda verre. Så ble det mye truing og jeg kalte henne for horebarn. Og vips så ble jeg og mamma innkalt til politiet først, og til meklings etterpå. Der måtte vi gjøre en avtale og skrive en kontrakt. Og jeg tenkte vel sånn i begynnelsen at: Herregud, hvorfor gjør jeg dette? Men det er jo en del av kontrakten! Og jeg vet ikke helt hva som skjer hvis jeg bryter den. Så jeg prøver å holde det jeg har skrevet under på. Og det har jeg i grunnen gjort siden.

Effekter av å skjelle ut

«Det er perioder jeg ikke føler meg trygg» På den ene siden

forteller jentene at mye av kranglingen som finner sted, løser seg og går over uten at dette blir for ille. På den andre siden viser de også til at det fra tid til annen kan bli ganske ampert, og at de opplever det både som truende og angstfylt. Noen viser til at det enkelte ganger utvikler seg til fysisk håndgemeng, men samtidig at dette er avhengig av hvilke miljøer som er innblandet. Jentene hevder at dette som oftest går over av seg selv. Dersom konflikten brer om seg og inn i rusmiljøene, kan det bli mer alvorlig. «*Der er det folk som er ute etter bråk bestandig!*»

Det har blitt mye tøffere. Du må passe deg for hva du skriver. For hvis de har hørt at du har snakka drit om de, så kommer de og banker deg opp. Så hvis det har foregått ting på nettet i løpet av uka, så kan det hende du må passe deg når du er på byen i helga. Det har vært noen episoder der det har gått alt for langt. Det har vært trusler om at du skal bli banket opp, at de venter på deg et sted du ikke aner og til og med drapstrusler.

Hvis du har vært venner med noen, så vet de jo ganske mye om deg liksom, personlige ting. Og så bruker de det mot deg da. Svakheter og sånn. En ting er hvis det skjer på MSN, da kan du jo blokke. Men når de legger det ut på et annet nettsted, da kan det bli for jævlig. Jeg tror det er ganske mye mobbing som skjer på denne måten.

Jeg har blitt mye mobbet fordi jeg er så tjukk og sånn. Og av og til blir jeg veldig lei meg og jeg får lyst til å grine bare jeg tenker på det. Jeg prøvde å drepe meg selv også en gang. Da var jeg skikkelig fortvila og lei meg over all mobbingen. Så jeg ville drepe meg.... Og prøvde å ta livet....prøvde å kutte meg her på pulsårene samtidig som jeg tok mange piller. Gjorde det samtidig. Det var i 8. klasse. Men det har gått over nå....

Om alvorlige krangler som går over til voldshandlinger, sier flere at det oftest er blant de som føler seg «store», eller de som liker å krangle.

«Jævla hore»!

Om virkemidler som brukes, sier flere at det er mye banning og sexord på forskjellige nettsteder. Skjellsord som hore, ludder, tøs sammen med banning rapporteres som helt vanlig blant jentene. Det brukes direkte jentene imellom, men også aktivt i ryktespredning både på MSN og i gjestebøker. Språk-

bruken har blitt mye tøffere ute i det fysiske møte ansikt til ansikt. Det er mye banning, og det er mange som vil fortelle hvor stygg du er, eller kommer med andre ondskapsfulle kommentarer om ytre utseende. Flere hevder at det verste er å få ondskapsfulle kommentarer om kroppslige ting. Det svir å bli kalt for hore og ludder når du går i 8. klasse, og særlig siden det ikke er sant. Enda verre er det å lese om seg selv i slike vendinger på ulike nettsider. I tillegg er det vondt å lese om at du er stygg eller feit og lignende ting. Noen av jentene sier at det aller verste er når en tidligere venninne legger ut, personlige opplysninger, detaljer og hendelser på åpne nettsteder. Dermed blir intime hemmeligheter offentliggjort.

Jeg har opplevd mobbing fra jeg var liten. Så jeg vet liksom hva som stikker og hvor jævlig det er. Og da kan jeg jo bruke det jeg kan. Jeg kan huske første gang, da skrev jeg til ei som jeg nesten ikke kjenner. Hadde ikke snøring på hvordan hun var. Så merket jeg etter hvert at hun hadde frykt. Jeg kalte henne for hore og løsaktige ting. Så ble hun redd. Og da var det bare for meg å pushe videre. Helt til bristepunktet. Da hadde jeg overtaket!

De vanligste kommentarene går på bitch og bitchy, hore og ludder. Det siste hvis det virkelig skal svi. Og det hender jo at vi bruker lesbe for eksempel i forbindelse med ryktespredning. Ellers vanlig med mer sånne ord som megge, hurpe og tisper.

DRØFTING:

Utvøende aggresjon blant jenter på internett Jentene i undersøkelsen sier at det er helt vanlig med konflikter og aggresjon på nettet. De sier også at de bruker nettet daglig. Mye tyder på at bruken av internett har endret seg kraftig de siste årene, og at internett i dag kan sees som en livsstil for mange unge (Nærbøe, 2008). Dette kan bety at mange av konfliktene som tidligere utspant seg i gata, nå har flyttet seg inn på jenterommet. Konflikter og aggresjon som utspinner seg på nettet, kan derfor sees som en del av en sosialisering og som en naturlig del av livet. Men jentene sier også at de periodevis blir skremt av opplevelsene på nettet. Flere kan også vise til episoder som har utviklet seg til fysiske slagsmål. Og virkemidlene er sterke. Trusler og ryktespredning er ofte knyttet opp mot seksualitet. Og flere sier at de opplever dette krenkende med tanke på at de

Legger du ut kritiske kommentarer til andre på gjestebøkene, må du regne med å havne i trøbbel.

bare går i 8. klasse når det starter. Tall fra Statistisk sentralbyrå (2007) og også tall fra Konfliktrådet (2007) tyder på en eksplosiv økning av voldssaker blant unge jenter. Språkbruken har endret seg. Vold blant jenter starter ofte med verbale beskyldninger om seksuell «løsaktighet» samt ryktespredning om dette (Miller, 2001; Flekkøy, 2000). Dette støttes også av informantene, som viser til en tøff språkbruk både på nettet, men også ute i det fysiske møtet. Nettstedene som jentene bruker er uten innblanding av voksne. Willard (2003) peker på en at liten grad av sosial kontroll kan føre til at jentene etter hvert mister empati for de som rammes. Jentene peker også på at fenomenet er helt vanlig, og det i seg selv kan medvirke til at aggresjonen fortsetter (ibid.). Det kan synes som at det er sosialt akseptert å skjelle ut andre. Enkelte av jentene er anmeldt til politiet for trakassering på nettet. På den ene siden sier de at de ikke ønsker innblanding av de voksne i denne aktiviteten. På den andre siden kommer det fram at når de voksne involveres, så skjer det også positive konsekvenser. De viser til meklingsmøter, kontrakter og belønningssystemer, og sier at dette har ført til en personlig endring med mindre trakassering og mobbing.

Hvordan det utvikler seg

Mange sier at de legger ut bilder av seg selv og at de blir møtt med hatefulle kommentarer på bildene. Motivet for å legge ut bilder er i hovedsak tredelt. Det ene er muligheten til å bli gjenkjent. Det andre er et ønske om å dele minner og opplevelser. Det tredje motivet er et ønske om få anerkjennelse og komplimenter fra andre. Og helst anerkjennelse fra andre jenter. De sier at guttene har lettere for å gi oppmuntninger og komplimenter, mens jenter er mer kritiske til hverandre. Flere har opplevd at bilder og kommentarer knyttet til bildene, er første start på en konflikt fordi de oppleves fiendtlige. De kan få hatefulle kommentarer knyttet opp mot bildene fra venninner eller fra ukjente. Ybarra & Mitchell viser imidlertid til at 84 % av utøverne vet hvem som er målet, mens 69 % av mottagerne hevder disse ikke kjenner utøveren. Med andre ord er sannsynligheten stor for at de får hatefulle meldinger også fra venninner som handler under falsk identitet.



Frustrasjonen kan oppstå på MSN, eller den starter ute i skolegården. Informantene sier at aggresjon som starter på MSN oftest er utløst av misforståelser og frustrasjon. De utøver sinne for å løse en frustrasjon eller for å komme ut av en stressende situasjon. Mao, er dette trolig i stor grad en form for reaktiv aggresjon (Roland & Idsøe, 2001). Jentene sier at det ofte handler om å «ta» en annen. Dette kan forstås som at aggresjonen er målrettet og personavhengig og innebærer sinne mot en annen person. På den andre siden skal en ikke se bort fra at denne aktiviteten også gir en helt ny mulighet for å ha kontroll over andre (Beckerman & Nocero, 2002). Dette kan tolkes som et uttrykk for at aggresjonen er proaktiv. Roland & Idsøe (2001) fant at mobbing blant jenter ofte utløses av et tilhørighetsmotiv (proaktiv aggresjon). Slik sett kan det være grunn til å se nærmere på om motivene ved aggresjon som foregår på nettet, er annerledes enn motivene ved aggresjon som skjer ute i et fysisk møte. Også fordi det ser ut til at de som opererer på nettet, muligens har en annen bakgrunn enn de jentene som utøver mobbing i skolegården. Ybarra & Mitchell (2004) hevder å ha funnet at over halvparten av de som er involvert i mobbeatferd på nettet, selv har blitt trakassert eller mobbet. Dessuten fant de tre psykososiale faktorer som samvarierer med aggressiv atferd på nettet: 44 % rapporterer atferdsproblemer, 25 % med høyt forbruk av tobakk og alkohol og det er en klar overvekt av depressive symptomer i samme gruppen. Virkemidlene som brukes beskrives som sterke. Språket er hardt og hatefullt og oppleves sårende. Verbale beskyldninger om seksuell «løsaktighet» samt ryktespredning om dette, viser seg ofte å være innledningen til voldshandlinger blant jenter (Miller, 2001; Flekkøy, 2000). Dette bekreftes i stor grad av informantene i denne undersøkelsen. Jentene bekrefter også flere av Willard (2003) fem faktorer som fremmer trakasserende nettaktivitet. For det første sier flere at det er vanlig å operere under falskt navn, noe som gjør at mange føler seg trygge på å ikke bli identifisert. For det andre bekrefter de at det er få voksne eller andre som avbryter eller korrigerer aktiviteten. I følge Willard kan dette føre til at ungdommen ikke i tilstrekkelig grad minnes på hvordan dette skader. På denne måten kan de også stå i fare for å miste empatiske evner (ibid.). For det tredje sier jentene at det er svært vanlig

å skjelle hverandre ut på nettet, noe Willard peker på kan bidra til at slike handlinger blir sosialt akseptert. Den fjerde faktoren er faren for at de selv ikke føler seg ansvarlig. De gjør den falske identiteten ansvarlig for handlingen. Og til sist: noen av jentene bekrefter at de selv over lengre periode både mobber og har blitt mobbet. Mye kan tyde på at dette handler om gjengjeldelse og hevn, men også at de kompenserer for egne opplevde traumer.

Hvem som er involvert

Jentene som har deltatt i denne studien, er spurt om å delta ut fra den forutsetning at de har erfaring med aggresjon på nettet. Det er viktig å understreke dette også fordi de selv understreker at svarene de gir ikke nødvendigvis er representative for andre jenter i samme aldersgruppe. Alle jentene i denne undersøkelsen sier at dette starter i 7. klasse og at det tiltar i 8. klasse. Mye tyder med andre ord på at aktiviteten har sitt høydepunkt fra ca 12–15 år. Dette støttes av andre undersøkelser fra andre land (Ybarra & Mitchell, 2004; Finkelhor mfl., 2000). 70 % av nettbasert trakassering framtrer i hovedsak fra 14 års alder og eldre. Men det er også grunn til å merke seg at hele 18 % av barn mellom 10–12 år opplever det samme. De sier videre at de som er representative i aggressive nettmøter er det med sterk personlighet og de «svake». Ybarra & Mitchell (2004) fant tre psykososiale faktorer i samvariasjon som styrker det ungdommen her påpeker. Oppsummert kan en si at ungdom som fra før har atferdsproblemer, er depressive eller har utviklet avhengighetsforhold til rusmidler har en relativt sett høy representativitet i denne aktiviteten (ibid.). En annen gruppe som ungdommen her påpeker, er de «svake» eller de «usikre». Og at det ofte er disse som starter med et forsøk på en avklaring av noe som de ikke torde spørre om direkte tidligere på dagen. Blair (2003) fant at ca. 1/3 del av informantene sier ting på nettet som de ellers ikke ville sagt i et fysisk møte. På den ene siden kan nettaktivitet derfor sees som en ny mulighet til å hevde seg selv og til å ta opp vanskelige temaer. Hufaker og Calvert (2005) fant at logger og annen aktivitet på nettet utvikles med tanke på selvterapi og selveksponering. De legger vekt på at ungdommen på denne måten prøver ut ulike roller og atferd på nettet som vil være medvirkende i

identitetsutvikling. Og at dette både kan sies som selvterapi og selveksponering. Slik aktivitet kan være med å styrke selvbilde til ungdommen (Skaalvik og Skaalvik 2005). Problemet er i følge Willard (2003) at ungdommen ikke får tilstrekkelige korrektiver på denne aktiviteten. Dermed kan det oppstå en fare for at handlingen blir vanlig og ureflektert og at utøveren kan miste empati for den det går ut over.

På den andre siden kan mye tyde på at de som er involvert i mobbeaktiviteter både som utøvere og mot-tagere i det fysiske møtet, også er strekt representert på tilsvarende aktivitet på nettet. Dette støttes av Ybarra mfl. (2004) som hevder at ca. 50 % av de som har vært involvert i mobbeatferd på nettet selv har vært mobbeoffer. Og denne gruppen er todelt. Den ene gruppen fortsetter som offer også på nettet, mens den andre gruppen bruker anledningen til å hevne seg på andre. Bruk av falsk identitet gjør at det å hevne seg, bli lettere. Gross (2004) fant at 41 % av de spurte har gått under falsk identitet ved flere anledninger og ca. 10 % gjør dette ganske ofte. Tendensen støttes også av jentene i denne undersøkelsen.

LITTERATURLISTE

ANDERSSON, L. G. (2001). *Fult språk. Svordomar dialekter och annat ondt*. Stockholm: Carlsons.

BANDURA, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall series in social learning theory, Englewood Cliffs, N.J. Prentice Hall.

BECKERMAN, L. & J. NOCERO (2002). You got hate mail. *Principal Leadership* (high school edition) 3 (4), 38–41.

BLAIR, J. (2003). New Breed of Bullies Torment their Peers on the Internet. *Education Week*. 22(21), 6.

CHRISHOLM, J., F. (2006). Cyberspace Violence against Girls and Adolescent Females. *Annals of the New York Academy of sciences*. Vol 1087, s. 74–89.

DODGE, K., A. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. I: D. Pepler og K. Rubin (red), *The development and treatment of childhood aggression*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

FINKELHOR, D., K. MITCHELL & J. WOLAK (2000). *Online Victimization: A report on the Nation's Youth*. National Centre for Missing & Exploited Children. 09. Desember, 2007: www.unh.edu/ccrc/Youth_Internet_info_page.html.

FLEKKØY, I. M. G. (2000). *Unge jenter, status og konfliktløsning*. Oslo: Det kriminalitetsforebyggende råd.

GOLDSTEIN, A., J. GIBBS, C. OG GLICK B. (1999). *Aggression Replacement Training*. Research Press, Illinois, USA.

HELMIKSTØL, Ø. (2006). Flere jenter straffes for mobbing. *Dagsavisen* 20.06.06.

HENNING, J. (2003). *The Blogging Iceberg: Of 4.12 Million Weblogs, Most Little Seen and Quickly Abandoned*. Braintree, MA: Perseus Development Corporation. 11. september, 2007.

HUFFAKER, D. AND S. CALVERT, (2005). Gender, Identity, and language use in teenage blogs. *Journal of Computer-Mediated Communication*. 10(2), 04. november, 2007: <http://jcmc.indiana.edu/vol10/issue2/huffaker.html>

KONFLIKTRÅDET (2007). Mars, 2008: www.konflikttraadet.no/Nyheter/Statistikk-for-2007/

MEDIETILSYNET (2006). SAFT. Safety Awareness Facts and Tools. En kartlegging av barns bruk av elektroniske medier. Mars 2008: www.medietilsynet.no/

MILLER, J. (2001). *One of the Guys. Girls, Gangs and Gender*. Oxford University Press.

NATIONAL I-SAFE SURVEY (2004). *National i-SAFE Survey finds over half of students are being harassed online*. 21. juli 2007: www.isafe.org.

NÆRBØE, J. K. (2008). En ny teknologisk generasjonskløft? *Spesialpedagogikk*, 3.

OGDEN, T. (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen: kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.

ROLAND, E. OG T. IDSØE (2001). Aggression and bullying. *Aggressive Behavior*, 27: 6 s: 446–462.

ROLAND, E. (2007). *Mobbingens psykologi. Hva kan skolen gjøre*. Oslo: Universitetsforlaget.

SKAALVIK, E. M., OG S. SKAALVIK (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

SMITH, P., K., D. PEPLER OG K. RIGBY (2004). *Bullying in school: how successful can interventions be?* Cambridge: Cambridge University Press.

STATISTISK SENTRALBYRÅ (2007). *IKT i husholdningene, 2. kvartal 2007*. 20. januar 2008: www.ssb.no/vis/samfunnsspeilet/utg/200504/12/art-2005-09-27-01.html

TWIST, J. (2004, June 6). Teenagers reach out via weblogs. *BBC News*. Retrieved 07. September, 2007: news.bbc.co.uk/go/pr/fr/-/1/hi/technology/3774389.stm

YBARRA, M. AND K. MITCHELL, (2004). Youth engaging in online harassment: associations with care-giver child relationships, Internet Users, and personal characteristics. *Journal of Adolescence*. 27 (3), 319–336.

WILLARD, N. (2003). Off Campus, harmful online student speech. *Journal of School Violence*, 1 (2), 65–93.

Barn med koordinasjonsvansker

Artikkelen er skrevet etter et prosjekt som er gjort som en del av et masterstudium i Developmental Coordination Disorder (DCD), ved Universitetet i Wales, våren 2007. I Norge brukes DCD ennå ikke som en diagnose, vi kaller det fortsatt Dyspraksi, klossete eller motorisk forsinkede barn.





Sylvia van Zuiden er ergoterapi-spesialist i barns helse. Hun har i de siste 10 år hatt en privatpraksis for behandling av barn i Vollen, Asker Kommune.

I dette prosjektet sees det på hvilke tilbud barn med DCD får i Norge og hva deres behov er, sett fra foreldrenes ståsted. Det sees ellers på hvilke tilbud som nå finnes i Norge, og på hva som ytterligere trengs. Formålet er å øke kunnskap om barn med DCD, hvilket behov for tiltak de har og hvordan man kan forbedre tiltaket for barn med DCD i Norge.

Definisjon av DCD

DCD er en internasjonalt godkjent betegnelse til bruk som diagnose på denne tilstanden.

Utvikling av kartleggingsverktøy og forskning på område har økt i løpet av de siste 30 årene.

De forskjellige definisjoner og terminologiene for DCD brukt rundt om i verden er forvirrende, men det finnes etter hvert internasjonalt aksepterte definisjoner og terminologi. I håndboken American Psychiatric Association's Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV, 1994) finner man de diagnostiske kriterier for Developmental Coordination Disorder. Kjernen er at kvaliteten av utførelse av dagliglivets aktiviteter, som krever motorisk koordinasjon, ligger vesentlig under det som er forventet ut ifra personens kronologiske alder og IQ. Dette manifesterer seg ved en merkbart forsinkelse i oppnådde motoriske ferdigheter (som for eksempel lære å gå, krabbe, sitte). Disse barn mister lett ting i gulvet, er klossete, har ofte svake sportslige ferdigheter og/eller har problemer med håndskriften. The World Health Organization's International Classification of Mental and Behavioural Disorders (ICD-10, 1992) beskriver DCD som Specific developmental disorder of motor function.

Det viktigste kjennetegnet på denne tilstand er en alvorlig svekkelse i utviklingen av motorisk koordinasjon som ikke kan forklares ved generell intellektuell retardasjon eller andre spesifikke medfødte eller påførte nevrologiske lidelser (bortsett fra det som er inkludert i koordinasjons-

dysfunksjonen). *Diagnosen blir bare gitt hvis dysfunksjonen har alvorlige konsekvenser for akademisk læring og dagliglivets aktiviteter.*

Hvis barnet er mentalt retardert, vil de motoriske problemene være større enn det som er vanlig for tilstanden. *DCD er beskrevet med inkluderende og ekskluderende kriterier.*

Dysfunksjon i utvikling av koordinasjon berører rundt 6 % av skolebarna (Kirby, 2007). DCD er forbundet med vanskeligheter når det gjelder læring, adferd og psykososial tilpasning som følger dem til voksen alder (Zuiden, 2007a).

Det er en stor overlapp med andre diagnoser, bl.a. ADHD, Dysleksi og Asperger Syndrom. Kjernen i DCD er at hovedproblemet er koordinasjonsvanskene. Siden symptomene av DCD ligner på symptomene av de overlappende diagnoser er nøye diagnostikk viktig (Zuiden, 2007a).

Introduksjon til prosjektet

For å finne ut av hvilket behov barn med DCD har for hjelp og støtte, er det i prosjektet blitt brukt en spørreundersøkelse blant foreldrene. Informantene til prosjektet er funnet med hjelp av annonsering på Dyspraksisforeningens sider, Norsk Ergoterapeutforbunds websider, webside til foreningen for Premature barn og websiden til privat praksis Ergoterapi for Barn.

I tillegg er det gjort et søk i litteraturen etter evidensbasert diagnostikk og tiltak for barn med DCD.

Prosjekt, deltagere og spørreskjema

Vi fikk 17 informanter som selv mente deres barn hadde koordinasjonsvansker. Deres barns motoriske ferdigheter ble scoret med Developmental Coordination Disorder Questionnaire (DCDQ), og de som skåret «tegn på eller mistanke om DCD» er tatt videre med i prosjektet. Til datainnsamlingen til prosjektet endte vi opp med 13 foreldre, som har besvart et spørreskjema, spesielt laget til prosjektet, og som videre kalles behovsanalysen.

Barna var mellom seks og tretten år. Gjennomsnittsalder var på 9,68 år. 7 av barna hadde Dyspraksidiagnose, ingen hadde DCD diagnose (som er logisk siden DCD diagnosen enda ikke var brukt i Norge våren 2007). Mange av barna

Disse barna mister lett ting i gulvet, er klossete, har ofte svake sportslige ferdigheter og/eller har problemer med håndskriften.

hadde andre diagnoser, for eksempel sen motorisk utvikling, dårlig syn, spesifikke språkproblemer, dysleksi og motorisk utviklingsdysfunksjon. Det var ti gutter og tre jenter i den endelige gruppen.

Behovsanalysen var delt i 3 deler, A, B og C. Del A gjaldt åpne spørsmål angående deres erfaringer med helsevesenet. Del B gikk på hvilken hjelp/støtte de trengte nå eller hvilke hjelp/støtte de forventet å ha behov for i fremtiden. De skulle kun svare med ja- eller nei. Del C var et skjema med avkrysningsbokser for å vurdere hvor stort eller lite foreldrenes/barns behov var, og var rettet direkte mot daglige aktiviteter (ADL); hjem, skole, lek og fritid. Foreldrene kunne skåre behovet fra ingen behov til stort behov på en skala fra 1 til 4. Dermed ble kvantitet i forhold til disse behov skåret.

Konklusjoner fra datainnsamlingen av behovsanalysen

Svarene på del A:

De fleste foreldrene var bekymret for barnets koordinasjonsevne allerede i tidlig alder.

Dyspraksi ble nevnt for foreldre av forskjellige personer på forskjellige steder, for eksempel av helsearbeidere, i barnenevrologisk avdeling, på Internett, senter for språkproblemer, på kurs, logopeder, på ergoterapiutdanningen, spesialskoler og andre. Ni av informantene var misfornøyd med hjelpen de fikk. Ingen var helt fornøyd. Kommentarer var blant annet at flere fagfolk hadde beskrevet problematikken uten å komme med tiltak som hjelp. Foreldrene måtte finne informasjon og hjelp på egen hånd og at undersøkelsene fra helsepersonell var begrenset til det verbale problemet og til skriveproblemer.

Svar på del B:

Nesten alle foreldre mente de trenger hjelp til videre

utredning og at barna trenger hjelp på skolen. De trenger hjelp til planlegging av og forberedelser til fremtiden, veiledning hjemme, hjelp til å takle miljøforandringer og mer støtte og forståelse fra andre foreldre.

Samtlige foreldre ønsker økt kunnskap om diagnosen i det offentlige helsevesen, de har et behov for tekniske hjelpemidler og ønsker å bli møtt med større forståelse fra hjelpeapparatet. Ellers har foreldrene behov for mer hjelp til barnets sensoriske problemer, barnets diett/ vektproblemer, trening av motoriske ferdigheter og økt sosial kompetanse.

Det ble også nevnt behov for offentlig finansiert støtte av alternativ trening som for eksempel oppfølging ved private terapeuter, samt bedre opplysning om rettigheter til sosiale tjenester, økonomisk støtte og relevant informasjon om denne diagnosen. De ønsker økt kunnskap og forståelse om denne diagnosen, både blant helsepersonell og andre foreldre.

Svarene på del C:

Foreldrene opplever et altovergripende behov for hjelp for sitt barn, fra lite til stort behov, i mange av dagliglivets aktiviteter (ADL); hjemme, på skolen, i lek og fritid. Behov for hjelp i skolesituasjonen er størst, dernest hjelp til lek- og fritidsaktiviteter og minst hjelp i hjemmet. Disse svar kan være påvirket av alderen på barna når foreldrene deltok.

Foreldrene sier deres barn trenger hjelp i ADL aktiviteter hjemme: sosiale aktiviteter utenfor familien (92,3 %), organisere seg selv (84,6 %), sosiale aktiviteter med familien (69,2 %), knyte skolissene (61,5 %), kneppe knapper (53,8 %), bruke glidelås (53,8 %), greie seg selv på toalettet (53,8 %). Mye hjelp trengs generelt i sosiale ferdigheter og aktiviteter: beholde venner (100 %!), få nye venner (92,3 %), sosiale aktiviteter utenfor familien (92,3 %), hoppe tau (84,6 %), orga-

nisere livet sitt (84,6 %), mestre motoriske utfordringer i lek (76,9 %), kaste og ta imot ball i sportsaktiviteter (76,9 %), ballek i fritiden (69,2 %), sosiale aktiviteter i familien (69,2 %) og svømming (69,2 %).

Det er mange utfordringer i ADL. Barna trenger hjelp til å konsentrere seg, til å organisere seg, og i sosiale aktiviteter, spesielt aktiviteter utenfor hjemmet. Dette reflekterer også de overlappende trekk ved DCD, blant annet konsentrasjonsproblemer (overlapp med ADHD) og sosiale problemer (overlapp med Autisme). Dette viser behovet for å ha fokus på mer enn bare ADL. Tidlig intervensjon kan sannsynligvis forebygge tilleggsproblemer.

Evidensbasert intervensjon for barn med DCD

Etter et litteratursøk kan det konkluderes med at funnene fra denne behovsanalysen samsvarer med internasjonale funn. I tillegg er det i litteraturen funnet evidens for noen intervensjonsmetoder som hjelper barn med DCD.

Ut fra behovsanalysen ser vi at foreldrenes perspektiv ofte blir oversett. Også forskning påpeker dette. Det er vanskelig å få barnet vurdert og vite hvilken fremgangsmåte de skal velge for å få visshet i sine bekymringer og få den nødvendige hjelp til sitt barn. Det er foreldrenes utfordring å håndtere barnets begrensninger (Missiuna et al., 2006). Foreldrene mener at barnets begrensninger setter grenser for deres deltagelse i samfunnet (Segal et al., 2002). De føler seg frustrerte og alene i denne prosessen (Rodger, Mandich, 2005).

Det er avhengig av barnets alder hvilke bekymringer foreldre har. Fra problemer med motorikk og lek i tidlig alder, til å greie seg selv, akademiske utfordringer og det sosiale i skolealder, til alvorligere utfordringer med hensyn til selvbilde og følelsesliv i ungdomstiden. Missiuna et al. (2007) viser i sin forskning til at problemer barnet møter relaterer til barnets alder og omgivelsenes forventninger.

I England er det utviklet et intervensjonsprogram for foreldre/lærere. Det vises at bruk av dette programmet gir god og effektiv hjelp til barn med DCD diagnosen (Geuze, 2007), viser at det i intervensjon er en fordel å jobbe tett sammen med lærere og foreldre.

Forskning viser ellers at det mest effektive tiltak er en

utførelsesorientert tilnærming, som for eksempel oppgavebaserte tilnærminger og kognitive tilnærminger. Disse modellene inkluderer også fokus på omgivelsene. Et skifte fra fokus på begrensninger til et ferdighetsorientert perspektiv synes også å være positivt. I tillegg synes klient-sentrerte tilnærminger, hvor barnet er med på å velge mål, å være effektive. Veiledning i hvordan man utfører en oppgave, og forklaring på hvorfor en bevegelse skal utføres på en bestemt måte synes til å resultere i et bedre bevegelsesmønster (Sugden, 2006).

Barnets vansker kan delvis skyldes dårlig utviklet evne til å ta i bruk kognitive strategier for å mestre praktiske ferdigheter. Kognitiv orientering for å greie dagliglivets krav til prestasjoner (Cognitive Orientation to Occupational Performance, CO-OP) er en verbalt basert tilnærming for å hjelpe barn til å håndtere disse problemene. Metoden er individbasert, klientsentrert, og er en tilnærming som fokuserer på å tilegne seg nye ferdigheter eller forbedre kvaliteten på de ferdigheter barnet allerede har. Metoden er utviklet for barn som har vansker med utførelse av forskjellige praktiske ferdigheter. Den synes å ha en overføringsverdi, det vil si at det som er lært, kan (delvis) brukes i andre oppgaver, situasjoner og omgivelser. CO-OP er en effektiv metode for tiltak for barn med DCD (Geuze, 2007).

Dunford et al. (2004) viser til at de som henviser trenger mer opplæring og veiledning i forhold til DCD. For å hjelpe de som henviser foreslår de en screeningsprosedyre i kartleggingen av barnet, ved hjelp av et spørreskjema, som henvisere kan bruke.

Ergoterapeut og forsker Cheryl Missiuna holdt et innlegg på en internasjonal konferanse om DCD i 2006, for helsearbeidere og pedagoger. Hennes konklusjon var at endring av omgivelsene der barnet utfolder seg er en viktig del av hjelpetiltakene. Eksempler på dette er: Tilpasning av rutiner i hjemmesituasjonen etter barnets behov, og/eller gi informasjon til lærerne om plassering av barnet i lokalet eller å tilby barnet noen hjelpemidler.

Feder og Majnemer (2007) har registrert at det å ikke klare å lære og skrive leselig ofte får vidtrekkende negative konsekvenser både på akademisk mestring og selvtilit. Skriveproblemer løses ikke uten hjelpetiltak. Det berører mellom

Behov for hjelp i skolesituasjonen er størst, dernest hjelp til lek- og fritidsaktiviteter og minst hjelp i hjemmet.

10–30 % av skolebarna. De poengterer at leselig håndskrift fortsatt er en viktig ferdighet som fortjener mer oppmerksomhet fra lærere og helsearbeidere.

En tilnærming kan være vellykket for ett barn, men ikke for et annet, og noen vil trenge mer hjelp enn andre. En reflekterende tilnærming og evaluering vil være nøkkelen til effektiv intervensjon og suksess (Kirby, 2007).

Ergoterapi for barn med DCD

Barneergoterapeuter jobber med barn som har problemer med å leke og utføre aktiviteter eller står i fare for å utvikle disse vanskelighetene. Ergoterapeuter bruker lek og andre aktiviteter, direkte i trening og terapi og indirekte ved å tilpasse omgivelsene, gjennom veiledning og ved å bruke hjelpemidler.

Mandich, Polatajko, Roger (2003) poengterer at barn med DCD opplever problemer med å delta i aktiviteter som barn flest holder på med, og Zivani og Muhlenhaut (2006) viser at det primære mål for ergoterapeuter er å gjøre barnet i stand til å delta i lek, læring og sosiale erfaringer. En utførelses/ferdighets basert tilnærming anbefales og behandlingsmål må defineres sammen med barnet. Langsiktige mål bør også tas hensyn til.

Anbefalinger til hjelpetiltak for barn med DCD i Norge

Tilnærminger, noen forslag:

- Hjelp barnet, foreldrene og lærerne til å forstå hvorfor noen aktiviteter er vanskelige
- Møte den enkelte med forståelse og en positiv holding
- Jobbe tverrfaglig; helsepersonell, lærere, foreldre og barna
- Kognitive tilnærming for å lære spesifikke aktiviteter
- Tilpasset utstyr og tilrettelagte omgivelser hjemme og på skolen

- Veilede lærere og foreldre
- Reflekterende tilnærming, et holistisk og dynamisk perspektiv
- Planlegge intervensjonsmål og trening sammen med barnet og familien
- Gi rom for barnets eget ønske om å delta i fysiske aktiviteter
- Oppmerksomhet på de psykologiske effektene av DCD på barnet og hvordan dette berører familien i sin helhet

Tiltak, noen forslag:

- Øke, både lærernes og helsepersonells kunnskap om DCD
- Lage diverse informasjonsskriv
- Komme med praktiske forslag, råd, og etter hvert, opplæring for lærere og foreldre (det finnes mye informasjon om dette i diverse bøker om barn med DCD / Dyspraksi)
- Utvikling av foreldrestyrte støttegrupper
- Veiledning til hjemmet
- Starte grupper på skolen i sosiale ferdigheter
- Lage konkrete lister inkludert utstyrs pakker/konkrete forslag, for forskjellige aldersgrupper. I klasserommet, på lekeplassen/skolegården, etc.
- Henvisere (leger), samt de som tar avgjørelse om finansiell støtte til helse og utdanning, bør søke mer informasjon om DCD
- Etablere en DCD-arbeidsgruppe i Norge, med en sentral koordinator, som kan utvikle direktiver for vurdering og intervensjon basert på internasjonal konsensus om diagnose og tiltak

Dette prosjektet viser til et behov for å bedre tilbudet, for barn med DCD i Norge, både i forhold til diagnostikk og inter-

vensjon. Det trengs mer forskning på dette område (Zuiden, 2007b). Rapporten om studiet som artikkelen bygger på er tilgjengelig på engelsk i sin helhet på www.ergoterapiforbarn.no, under DCD/Dyspraksi.

Det holdes en tverrfaglig konferanse om DCD i Oslo, fra 28. til 30. mai. Informasjon om konferansen finnes på www.ergoterapiforbarn.no under «kurstilbud». Send eventuelt e-post til: sylvia@ergoterapiforbarn.no

REFERANSER

- DUNFORD, C., E. STREET, H. O'CONNELL, J. KELLY & J. R. SIBET** (2004). Are referrals to occupational therapy for developmental coordination disorder appropriate? *Archives of Disease in Childhood*. Feb.;89(2):143–7.
- GEUZE, R. H.** (2007). Chapter 6. *Developmental coordination disorder. A review of current approaches*. Solal Editeurs.
- WFEDER, K. P. & A. MAJNEMER** (2007). Handwriting development, competency, and intervention, *Developmental Medicine & Child Neurology*, Apr.; 49(4):312–7.
- KIRBY, A.** (2007). Course materials, education on DCD at the University of Wales. Januar-June 2007.
- MISSIUNA, C., S. MOLL, S. KING, G. KING & M. LAW** (2007). A trajectory of troubles: parents' impressions of the impact of developmental coordination disorder, *Physical and Occupational Therapy in Pediatrics*, 27(1):81–101.
- RODGERS, S. & A. MANDICH** (2005). Getting the run around: accessing services for children with developmental co-ordination disorder, *Child Care Health and Development*, Jul.; 31(4):449–57.
- SEGAL, R., A. MANICH, H. POLATAJKO & J. V. COOK** (2002). Stigma and its management: a pilot study of parental perceptions of the experiences of children with developmental coordination disorder. *American Journal of Occupational Therapy*, Jul.-Aug.; 56(4):422–8.
- SUGDEN, D.** (2006). Leeds Consensus Statement 2006. *Developmental Coordination Disorder as a Specific Learning Difficulty*. Seminar 4 – intervention.
- SUGDEN, D. & C. DUNFORD** (2007a) Intervention and the role of theory, empiricism and experience in children with motor impairment. *Disability and Rehabilitation*, Jan. 15; 29(1):3–11.
- WILSON, P. H.** (2005). Practitioner review: approaches to assessment and treatment of children with DCD: an evaluative review. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Aug.; 46(8):806–23.
- ZIVIANI, J. M. MUHLENHAUPT** (2006). Student participation in the classroom. In: Rodger, S. & J. Ziviani (2006). Chapter 12. *Occupational therapy with children. Understanding children's occupations and enabling participation*. Blackwell publishing.
- ZUIDEN, S. V.** (2007a). *Approaches to identification and diagnosis of 5 year old children with DCD, in the context of the environment and in relation to the spectrum of specific learning difficulties e.g. Dyslexia, AD/HD, Asperger's Syndrome and BJHS*. Assignment for a master education on DCD at the University of Wales. Januar 2007. Unpublished work. Ergoterapi for Barn, Norway. www.ergoterapiforbarn.no
- ZUIDEN, S. V.** (2007b). *Managing DCD. What are the needs for children with DCD as seen by the parents?* Assignment for a master education on DCD at the University of Wales. June, 2007. Unpublished work. Ergoterapi for Barn, Norway. www.ergoterapiforbarn.no.

Diagnoselesere

Forfatteren reflekter i dette innstikket omkring dysleksidiagnosen og betydningen av at lesing skal og kan være lystbetont. Han har også tanker om «levetiden» til undervisningsmateriell som har vist seg å være nyttige.

AV ANTON B. STENSHOLDT

Han står der på golvet midt i skolebi-blioteket. Ingen har bedt han om det. Gutten bare er der. Han vil fortelle, fortelle om noe *han* har lest: Om ulver, jakt og jegere. Mange har stått der før. De skoleflinke – leserne – fortalt om boktittel, forfatter, innhold. Hva de likte, hva de lærte. De har fulgt oppskriften vi lærerne har gitt dem.

Men ikke han, ikke Kjell – Kjell!? – Har *han* lest *den* boka!?

Etter timen får de undrende spørsmålene komme, diskré, skjermet fra medelevers vantro blikk. Og spørsmålet kommer direkte, krevende: Har du lest den boka? Hvordan klarte du?

«Det var så gøy, jeg måtte bare!»

Der står jeg spesialpedagogen. Jeg som allerede har begynt å fylle ut tilmeldingspapirene til PP-tjenesten: Spesifikke lesevansker – dysleksi. Krav på hjelpemidler – bedre tid på fremtidige eksamener.....

Hjelpe meg er det ikke sant? Funnene mine, dysleksi går da ikke over. Det står i lærebøker, bekreftet av sprenglærde professorer med alvorlige blikk og doktoravhandlinger.

Stemme eller ikke stemme. Dette var da fantastisk. Jeg bestemmer meg der og da: Krøller sammen tilmel-

dingspapirene, frikjenner gutten og informerer PP-tjenesten.

Senere kommer refleksjonene, tvilen, spørsmålene. Jeg sitter ennå og funderer på det. Gjorde jeg rett? Gjorde jeg feil? Gutten er for lenge ute av fokuset mitt. Livshistorien hans kjenner jeg ikke. Jeg tror ikke en gang at han het Kjell.

Det jeg husker er at «Kjell» virkelig økte både lesehastighet og leseforståelse dette året på barneskolen. Vi snakker om et skikkelig gjennombrudd: Tredobling av lesehastighet og langt bedre resultater på spørsmål om innhold. Men var det nok? Gutten gikk bare i 4. klasse den gang. Fulgte vi han godt nok opp, var jeg for rask med frifinnelsen?

Useriøs?

Ville det vært dommen fra leseforsknings-senteret, og dysleksiforbundet ville de fulgt opp med:

Skandaløs saksbehandling?

Professorene og de med doktoravhandlinger går langt i retning av å påstå at dysleksi ikke kan helbredes.

Jeg hadde allerede den gang funnet dyslektiske trekk når «Kjell» leste høyt for meg. Det var derfor jeg hadde begynt å fylle ut tilmeldingspapirene. De jeg rev i filler av uhemmet glede. En glede som hadde smittet over fra gutten til meg. Det han hadde dokumentert der og da var en utrolig framgang i leseferdighet. Men var det nok? Hadde han beholdt reversaler og omstokkinger av bokstaver og ord? Med andre ord: Hadde «Kjell» på tross av sin udiskutable bedrede leseferdighet beholdt sine dysleksipregede, diagnostiske trekk? Trekk Kjell kunne plages med som ungdom og mann og aldri kvitte seg helt med. Og hva med rettskrivingen. Kunne han skrive forståelige jobbsøknader eller cv'er.

De ubesvarte spørsmålene sto formelig i en uendelig kø. Jeg følte at leseforsknings-senteret og dysleksiforbundet ristet på hodet!

Vi som liker å omtale oss som spesialpedagoger har fått vår dose undervisning om spesifikke lese- og skrivevansker eller dysleksi. Vi har fått våre oppskrifter på hva vi skal lete etter. Så leter vi da. Og vi finner, pliktskyldigst finner vi, mer og mer. For den som leter finner.

Dyslektiker eller bare lesetaper, den praktiske forskjellen er neppe særlig stor.

«Det viktigste av alle pedagogiske oppgaver er å formidle til barn og unge at de stadig er i utvikling, slik at de får tillit til egne evner».

Dettestoåleseietveiledningshefteforspesialundervisning utgitt av Kirke- utdannings og forskningsdepartementet i 2001. Kloke, meningsfulle ord for meg som den gang full av entusiasme forsøkte meg som vikar i pp-tjenesten. Jeg hadde nettopp avsluttet utarbeidelsen av det jeg kalte et lesetreningsverk for grunnskolen. Det var et opplegg for systematisk trening av leseferdighet. Utvikling og utgivelse sponset med statlige midler. Og her var det grønt lys for «mine» pedagogiske tanker, herlig!

Det lå en oppgave og ventet på meg da jeg første august startet min nye karriere:

Ei jente hadde kommet flyttende til vår kommune. Den tidligere læreren hennes hadde ut fra prøver funnet ut at hun trolig hadde dysleksi. Nå var bestillingen å få bekreftet dette.

Jeg reiste for å hilse på jenta. Hun gikk i 4. klasse. Etter en liten prat sjekket jeg om bokstaver og lyder var på plass. Da Eva som jeg kaller henne her, tydeligvis var rimelig sikker, lot jeg henne lese den letteste leseprøva mi høyt. Med en god del strev og noe bistand fra meg, kom hun rimelig greit gjennom teksten på 60 ord. De tre spørsmålene om innhold

klarte hun 2 av. Jeg viste henne lesetreningsopplegget mitt med tekster fra tre lettestbøker og spill for å trene opp leseforståelsen. Så langt jeg kunne vurdere, virket Eva interessert.

Neste fase var å få motivert læreren. Hun var straks med. I tillegg kunne hun fortelle at det også jobbet en assistent i klassen. Sammen laget vi et opplegg der Eva lesetrente 2–3 ganger per uke. I løpet av noen korte høstmåneder bedret Eva leseferdigheten radikalt. Da jeg hørte henne lese ved juletider, leste hun tekster tilpasset klassetrinnet med god flyt. Hun svarte også rett på alle spørsmålene om innhold etter den korte uformelle leseprøva. Så langt var alt bra. Vi som hadde snekret sammen opplegget var rimelig stolte.

Så kom sjokket: Klasselæreren kunne fortelle meg at moren var svært misfornøyd. Hun hadde forventet at pp-tjenesten hadde fulgt opp den tidligere skolens arbeid med å utrede jenta i forhold til spesifikke lese- og skrivevansker og konkludert med dysleksi.

Det var vanskelig å tolke skuffelsen annerledes enn økonomisk. Her forsvant drømmen om gratis datamaskin og eventuelle andre rettigheter. Det følger ingen rettigheter eller umiddelbare økonomiske fordeler med økt leseferdighet.

Mitt møte med Eva ble av kort varighet, moren hennes møtte jeg aldri. Jeg kan jo håpe på at jeg har misforstått.

Men jeg tror det ikke. Til det opplevde



Det følger ingen rettigheter eller umiddelbare økonomiske fordeler med økt leseferdighet.

jeg for mange tilfeller hvor skoler, foreldre og i enkelttilfeller modne elever forhåndsbestilte utredninger med klare konklusjoner på diagnoser. For en som jobbet i pp-tjenesten med lese- og skrivevansker som spesialfelt, betydde det som regel dysleksi.

Jeg vil ikke sette meg til dommer over slike ønsker, bare undres. Kan man ikke også utvikle en slags dysfunksjon når det gjelder lesing?

Hva skjer når en stadig opplever nederlag ved ikke å lære å lese, leser dårligere enn alle en liker å sammenligne seg med, skammer seg over sin mangelfulle ferdighet slik at en rømmer fra det trykte ord. Kan pedagogisk feilbehandling eller forsømmelse føre til dysleksi eller dysleksiliggende lese- og skrivevansker? I alle fall kan det føre til dårligere lese- og skriveferdigheter enn vi ønsker oss.

Tankene mine går videre til «Jens», en elev jeg etter årsvikariatet i pp-tjenesten ble bedt om å vurdere i forhold til spesifikke lese- og skrivevansker. Jeg var kommet tilbake til min vante jobb som lærer og spesialpedagog i barne-skolen. «Jens» var en kvikk og reflekterende elev. Men klasselæreren og jeg var forundret over svake resultater på leseprøver. Han leste langsomt i tillegg til at han syntes å streve med å få med seg innholdet i tekstene han leste.

Jeg lånte «Jens» et par timer. Han gjennomførte et par tilleggsprøver i lesing og skriving. Leseprøvene bekreftet de urovekkende resultatene, mens resultatene på skriveprøvene syntes å være o.k. Dette pirret nysgjær-

righeten min. Når gutten leste høyt, fant jeg nemlig ingen av de klassiske tegnene på dysleksi.

Jeg konfronterte «Jens» med de underlig svake resultatene i lesing og spurte han om han hadde noen rimelig forklaring. Til min store forbauselse hadde han faktisk det. Den lød fritt etter egen hukommelse slik:

«Du skjønner jeg er ikke så interessert i å lese. Jeg tror jeg er «tinglig» intelligent eller noe sånt. Jeg liker å «mekke» og sånt. Det er noe for meg, men «ikke lese.» Jeg forsøkte med motargumenter om at selv «mekkere» ville ha stort utbytte av å kunne lese rimelig godt, at han ikke var nådd dit, at han som ung reflekterende 6. klassing med noe trening lett kunne forbedre leseferdigheten slik at den i alle fall ble en grei «hverdagsleseferdighet». Men det var tydelig at argumentene mine ikke gjorde nevneverdig inntrykk.

Klok av tidligere erfaring fant jeg det nå tryggest å kontakte mer drevne og skolerte diagnosejegere enn meg, og etter ett år i pp-tjenesten, visste jeg hvor jeg skulle finne dem. Det endte med at vi satt hoderystende i forhold til caset «Jens», ennå ikke «moden dyslektiker», men godt på vei? Dyslektiker eller bare lesetaper, den praktiske forskjellen er neppe stor.

Hvis ikke – jeg tenker på Kjell og ulveboken – lesetapende «Jenser» kunne finne tekster de bare måtte lese, slik at de glemte bort sine problemer. Det burde da kunne hende med flere enn «Kjell»? Men uansett, det er eleven som sitter med nøkkelen til framgang. Om «Jens» har opplevd det? Funnet sin

«ulvebok» rett og slett, se det vet jeg ikke noe om.

Men at manglende lesetrening var en «flaskehals» i arbeidet for å gi flest mulige lesevinnere, det var både barnebibliotekaren og jeg enige om. Hun hadde utviklet «Les Mer» og jeg hadde begynt utviklingen av det som ble til lesetreningverket «Les og spill.» Men det var et drøyt 10-år før jeg møtte «Jens». Vi er på slutten av 80-tallet.

Barnebibliotekarens idé var å lukke opp dørene til skolebiblioteket og invitere elevene inn for å bruke av undervisningstida til å lese. Skolebibliotekene skulle bli lesesaler, og boksamlingene skulle fornyes. Det skulle skje ved arkivering av gamle slitte bøker. Egentlig kaster vi dem, sa hun, men arkivering høres jo så mye bedre ut for rektorer og lærere som tror at alt kan brukes i alle fall til barn...

Jeg som mange andre skolebibliotekarere, lærere og spesialpedagoger i fylket vårt hadde vært på to-dages kurs og lært av barnebibliotekaren, og vi lærte mye mer enn å kaste bøker. Det viktigste var kanskje å markedsføre bøker for skolebarn i hele grunnskolen. Da trengte vi mange og appetittvekkende bøker.

Jeg var en av mange lærere som tente på idéene hennes.

Da jeg gikk på kurset hennes, hadde jeg begynt å eksperimentere med noe jeg kalte lesespill. Det gikk i korthet ut på at elever fikk tilbud om å lese tekster jeg hadde laget oppgaver til. Etter at en elev hadde lest en tekst fant hun eller han fram et oppgaveark og et miniløko-spill.

Etter iherdig markedsføring fra Teknisk forlag hadde de fleste skoler store lagre av slike plastspill med 12 brikker den gangen. Derfor hadde alle oppgavene jeg laget 12 spørsmål til lest tekst. Til hvert av spørsmålene var det tre svaralternativ. For eleven gjaldt det nå å finne de rette svarene for bak svarene sto det et tall. Dersom eleven nå plasserte de 12 brikkene på de rette tallene i Miniløskrinket, kunne hun eller han bli belønnet med å se et mønster når brikkene ble snudd i skrinet. Gleden kunne økes ved å kontrollere med en fasit, og ved at vi registrerte rette løsninger. Vi lot elevene samle på seiere, som vi uttrykte det.

Da vi startet vårt felles prosjekt, hadde vi en rimelig stor og aktuell boksamling på skolebiblioteket. I tillegg lå det en del lesespill til utprøving. Vår tanke var å tilby dem til de – særlig gutter – som ikke klarte eller ville finne seg en passende bok. Alle skulle lese! I svært stor grad lyktes vi. Leseprøvene etter flere måneders innsats bekreftet det. Da jeg startet min lærerkarriere, var det vanlig å anslå antallet dyslektikere til størrelsesordenen 1–4 %. Med maksimalt god innsats, nok tilstedeværende pedagoger som inspiratorer og veiledere, burde det være mulig å nå et slikt mål, tenkte vi.

Vi nådde det også for mange klasser.

Da dukket et nytt fenomen opp: Tidsfaktoren. Barnebibliotekaren kunne fortelle meg at jobben hun hadde hos utdanningsdirektøren var midlertidig. Egentlig var slike engasje-

menter som hun hadde som inspirator til leseprosjekter i skolen tidsbegrenset til tre år. På grunn av en velvillig direktør jobbet hun nå på femte året, og da var det ubønnhørlig slutt. Da jeg innvendte at lesetrening vel måtte være noe av det mest nødvendige og tidløse en kunne drive med i skolen, var nok hun enig. Men slik var det altså ikke i norsk skole.

Ikke da og ikke nå.

En ny pedagogisk tanke har en levealder på tre år, unntaksvis og på dispensasjon ett år eller to til. Da er det nye ideer og prosjekter som gjelder.

Da jeg hadde laget mine lesetreningshefter som forutsatte lesing av en rekke lettlestbøker, fikk jeg klar beskjed om at det ikke bare var i skoleverdenen man tenkte kortsiktig.

Den kortsiktige tankegangen var minst like utbredt i forlagsverdenen. Å lage oppgaver til bøker og forvente at forlaget sørget for å lagre dem i årevis, kunne jeg bare glemme.

Det hjalp ikke at *jeg* ikke skjønte at gode tekster gikk ut på dato, slik var det bare – så da så!

At noen tekster kan gå ut på dato for bruk i skolen skjønner også jeg. Men jeg vil påstå at det også finnes tekster som nærmest er tidløse. Det er også pedagogisk oppbygde opplegg som trygt kan brukes så lenge lærere og elever blir glade i og trygge på bruken av dem.

Finnene gjør det så godt i lesing. De slår oss sønder og sammen rett og slett. Der de gang etter gang troner på

listetoppen for internasjonale undersøkelser om elevers leseferdighet. Vi nordmenn derimot leiter hver gang like febrilsk etter passende bortforklaringer på våre nær bunnen plasseringer. Underlig i grunnen. Økonomiske grunner blir ofte raskt avvist. På den økonomiske listetoppen er det jo vi som troner. Eller er det økonomisk begrunnet på en måte vi knapt kan tenke oss?

Finnene har kanskje ikke råd til å skifte pedagogisk fokus hvert tredje år. Kanskje har de ikke så mange rettigheter, eller flinke diagnoseletere heller? Hva vet jeg, en enkel essayskriver?

Kanskje lever vi godt med at finnene er best i lesing, og vi er best på diagnoser?

Det jeg vet, er at jeg nå bruker mye mer ressurser på diagnoseleting enn på å lesetrene med elever enn tidligere. Det til tross for de fine ordene i veiledningshefte for pp-ansatte utgitt i 2001...

Lurer du på hvordan det gikk med Kjell? Gutten jeg mente hadde lest seg ut fra en hver rimelig mistanke om dysleksi. Mens jeg sitter her og skriver, kommer jeg på en episode til med han.

Da gikk Kjell trolig i 6. klasse. Jeg var på vei til kopirommet og ble stoppet av skolens rektor. Han spurte meg hvordan det gikk med leseprosjektet mitt. Før jeg rakk å svare fikk han øye på Kjell, og bruker han som et sannhetsvitne. Kjenner du han? spør rektor og peker på meg. Han lærte meg å lese, svarer gutten.

Barn og sorg

Vi har ikke så lett for å forestille oss hvor mye barn tar inn når det er dødsfall i familien. Innebygget i oss voksne er en hang til å skjerme og beskytte barn når det er dødsfall i nære relasjoner. Barn sender fort hvordan de voksne rundt dem har det. Når barn skjønner at de voksne er lei seg, eller fortvilt eller fraværende, kan de opptre på ulike måter. De kan spille bajas eller bli klengete for å oppnå kontakt, eller de kan trekke seg unna. I tillegg så har de selvstendige følelser av tap og sorg. Det er disse følelsene jeg vil fokusere på.

AV BEATE HEIDE

Jeg vil belyse mine tanker om barn og sorg gjennom et eksempel på hvordan barn sørger.

Du skal få møte Lise som er 13 år. For to år siden mistet hun bestefaren sin. Lise hadde god kontakt med, og kunne fortelle om, følelser. Hun fortalte at hun ennå var lei seg for at bestefar var borte. Hun hadde vært med og tatt farvel med han etter at han var død. Hun hadde sett han i kisten, og hun hadde vært med i begravelsen. Lise hadde sett kisten med bestefar bli senket ned i graven. Hun hadde grått sammen med familien sin og med bestemor. Lise og familien snakket mye om bestefar i tiden som fulgte.

Det var spesielt når Lise skulle sove at savnet etter bestefar kom. Da husket hun alle de fine stundene de to hadde hatt. Hun mintes hvordan han pleide å se på henne, og hva de pleide snakke om. Når hun kjente på savnet, ble det så smertefullt at tårene kom opp i øynene hennes. Hun pleide å gråte en

skvett, og så bli trøstet av mamma eller pappa. Savnet var fullt av sårhet over at bestefar ikke var til for henne lenger, men også av håp om at hun skulle treffe bestefar en gang. Hele familien hadde en sterk tro, som de var sammen om. Lise lot seg trøste av tanken på at i paradiset ville hun møte bestefar igjen.



Selv om det var trøst i tanken om paradiset, var Lise preget av sorgen over bestefar. Som andre barn gikk hun ut og inn av sorgen. Hun vandret mellom å være aktiv med venner, være i aktivitet og ha det fint og å falle ned i tankene om hvor fint det var den gang da bestefar levde. For henne hadde livet fått et klart skille. Det var før bestefar døde og så nå, etterpå.

Lise var på mange måter gjennom tapet av bestefaren blitt klar over døden som fenomen. Hun hadde brått og brutalt lært seg at døden er noe endelig. Et punktum som ikke lar seg rokke ved. For henne var døden blitt manifestert gjennom tapet av bestefaren. Han fantes ikke mer, annet enn ved et gravsted. Hun hadde selv sett at kisten ble senket ned i jorda, så hun visste godt hvor han befant seg nå som han var død. Hun hadde vært med familien og plantet blomster på gravstedet og lest navnet hans på gravsteinen. Likevel hadde hun problemer

med å avfinne seg med døden. Som alle barn i perioder kan ha, hadde hun magiske tanker om hvor fint det ville vært hvis det bare hadde vært en drøm at bestefar var død. Hun ville gjerne våkne opp bare for å oppdage at alle de triste tankene og de vonde følelsene av tap bare hadde vært et mareritt. Det var de ikke. Bestefar var og ble død, slik alle døde personer er det.

Et tema som blir viktig er at det er vanlig å sørge og også å gråte når noen vi er glade i dør. Lise er enig i det, og hun sier at hun virkelig kjenner hvor viktig bestefar har vært for henne.

Å tegne ble viktig

Lise gikk til ulike typer tilnærminger på BUP. En dag ga jeg henne en hjem-meoppgave. Da hadde vi snakket mange ganger om bestefar, og Lises store blå øyne ble hver gang fylt med tårer. Hun skulle tegne noe som illustrerte de følelsene hun hadde for bestefar. Neste uke kom hun stolt med

en tegning. Tegningen viste en gullramme. Inni ramma var brystet og halsen til et menneske.

Det er meg dette, sa Lise og pekte på mennesket i rammen.

Inni brystet hadde hun tegnet et stort hjerte. Det var utlinjert med rød blyant slik at ingen skulle være i tvil om at det var et hjerte. Inni hjertet var det en rød pute med dusker.

Lise pekte:

Det er en pute av fløyel, fortalte hun med lav, men sterk stemme.

Oppå puten stod det en diamant. Inni diamanten var det en skikkelse. Lise pekte på diamanten som hadde stråler rundt seg og forklarte at det var bestefar som satt inni diamanten.

Så glad var jeg i han, skjønner du, sier hun.

Jeg sier at det kan jeg skjønne bare ved å se på tegningen. Lise forteller at hun har bilde av bestefar hjemme på rommet sitt. Det pleier hun å se på, og så føre samtaler med bestefar.

Jeg forteller han at jeg savner han og hva jeg holder på med, sier hun og ler.

Jeg sier at det høres flott ut å ha slike samtaler med bestefar, og at det ikke er rart hun har lyst til å fortelle han ting, slik som hun savner han. Jeg legger til at det er en svært vanlig ting å gjøre. Hun nikker, og sier at hun tror at han kan høre henne.

Jeg spør om lov til å henge bildet opp på døra mi. Lise ser på at jeg henger det opp. Hun er svært fornøyd med resultatet. Siden har ikke bestefar så stor plass i rommet når Lise er hos meg. Hun gråter ikke så mye lenger, kan mor fortelle. Det virker som Lise er kommet et stykke videre i sorgarbeidet. Sorgen er ikke så intens lengre. Og Lise syntes å ha lagt noe av sorgen i bildet. Den er kommet litt mer på avstand, og i stede for å sørge kan Lise nå se hva hun verdsatte så høyt med bestefar.



LISBOA-erklæringen

De unges meninger om inkluderende opplæring

I forbindelse med Portugals formannskap i EU arrangerte det portugisiske utdanningsdepartementet 17. september 2007 en EU-høring med tittelen 'Unge stemmer: hvordan imøtekomme mangfoldet i opplæringen', i samarbeid med European Agency for Development in Special Needs Education.

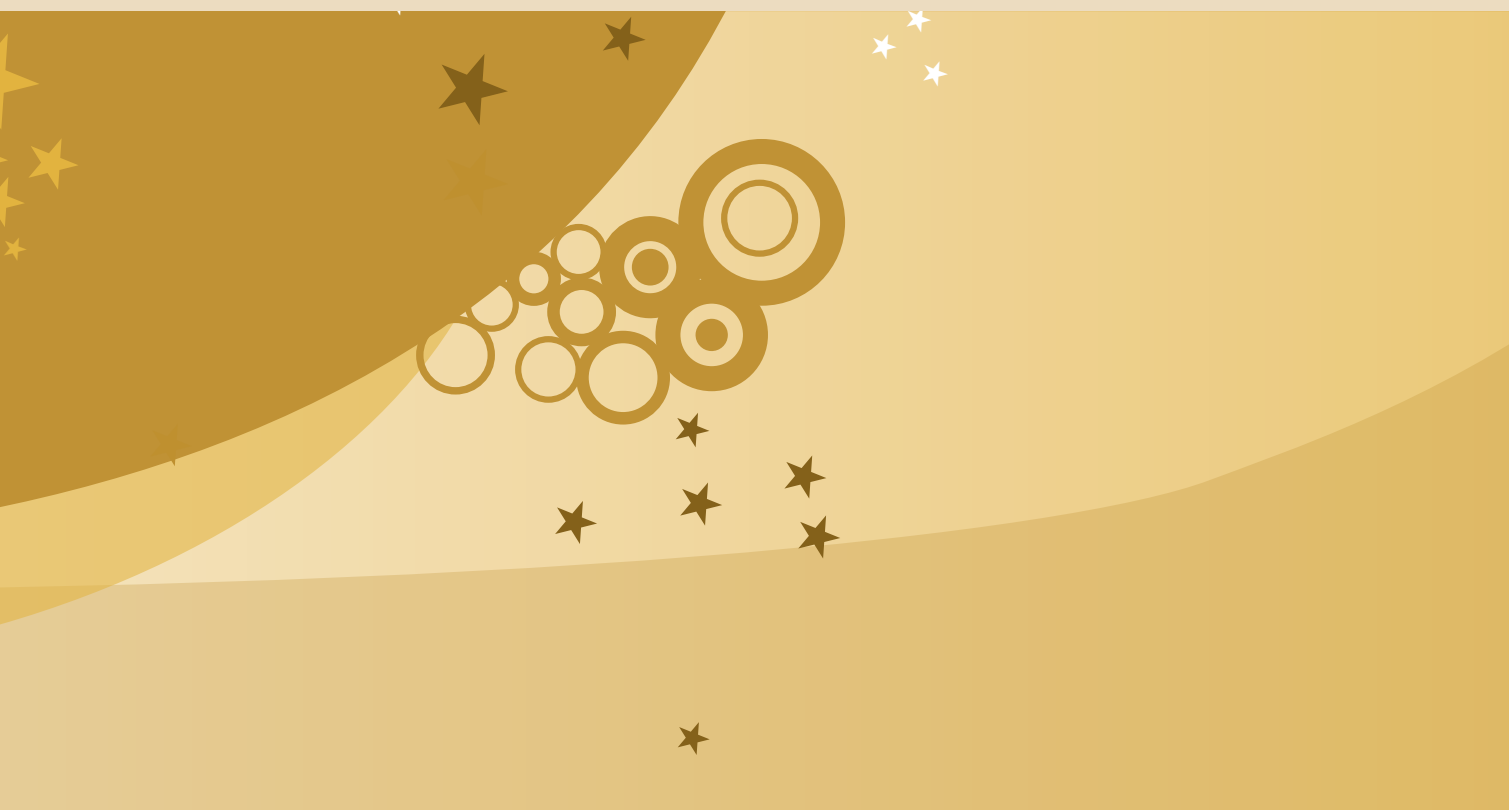
Ungdommer fra 29 land¹ som befinner seg på videregående skoler, yrkesfaglige skoler og høyere utdanningsinstitusjoner og har behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning, har kommet med forslag som videre har resultert i 'Lisboa-erklæringen: De unges meninger om inkluderende opplæring'. Erklæringen sammenfatter

presentasjonen til ungdommene som deltok på plenums møtet ved Assembleia da República i Lisboa. Temaet var deres rettigheter, behov og utfordringer samt anbefalinger for å oppnå vellykket inkluderende opplæring.

Erklæringen er utarbeidet i tråd med tidligere offisielle europeiske og internasjonale dokumenter på

Inkludering er en viktig politisk målsetting. I mange sammenhenger: skolepolitiske dokumenter, bøker og artikler er det vist til «Salamanca-erklæringen». Nå har ungdommer med behov for spesielt tilpasset opplæring eller spesialundervisning fra 29 land, også Norge, utarbeidet sin egen erklæring om inkluderende opplæring. Den har fått navnet Lisboa-erklæringen og vil trolig bli en viktig referanse i fortsatt arbeid for inkluderende opplæring. I det følgende gjengir vi erklæringen slik den er presentert av European Agency for Development in Special Needs Education. Mer informasjon om høringen finner du på

www.european-hearing-2007.org/



området tilpasset opplæring/spesialundervisning, blant annet 'Rådsresolusjon om integrering av barn og unge med funksjonshemninger i ordinære utdanningssystemer' (EC, 1990), 'Salamanca-erklæringen og rammeverk for vedtak i forbindelse med tilpasset opplæring/spesialundervisning' (UNESCO, 1994), 'Luxembourgcharteret' (Helios-programmet, 1996), 'Rådsresolusjon om like rettigheter for elever og studenter med funksjonshemninger innen utdanning og opplæring' (EC, 2003) og 'Konvensjonen om funksjonshemmedes rettigheter' (FN, 2006).

1. Ungdommene var enige om følgende RETTIGHETER:

- Vi har rett til å bli respektert og ikke bli diskriminert. Vi vil ikke ha sympati, vi vil bli respektert som fremtidige voksne som skal bo og arbeide i et normalt miljø.

- Vi har rett til de samme mulighetene som alle andre, men med nødvendige støttetiltak for å imøtekomme våre behov. Ingen skal oppleve at behovene deres blir ignorert.
- Vi har rett til å ta egne avgjørelser og valg. Meningene våre skal tas alvorlig.
- Vi har rett til å leve et uavhengig liv. Vi vil også stifte familie og ha en bolig som er tilpasset våre behov. Mange av oss ønsker å kunne studere på et universitet. Vi vil også jobbe og vi vil ikke være atskilt fra mennesker uten funksjonshemninger.
- Alle i samfunnet skal kjenne til, forstå og respektere våre rettigheter.

2. Ungdommene hadde klare meninger om de viktigste

FORBEDRINGENE de har opplevd under opplæringen:

- Generelt sett har vi fått tilfredsstillende støtte under opplæringen, men det er mye som gjenstår på dette området.
- Tilgangen til bygninger blir stadig bedre. Spørsmål om mobilitet og tilgang til bygninger får stadig større oppmerksomhet i diskusjoner og debatter.
- Funksjonshemninger blir stadig synligere i samfunnet.
- Datateknologien er i stadig utvikling og vi har tilgang til gode, digitale bøker. ^x

3. De unge satte søkelys på UTFORDRINGER og BEHOV:

- Ulike mennesker har ulike behov når det gjelder tilgang. Forskjellige faktorer hindrer tilgangen til utdanning og samfunnet

ellers for mennesker med ulike tilpasningsbehov:

- I skoletimene og på eksamen trenger enkelte av oss mer tid.
- Noen ganger trenger vi personlig assistanse i klasserommet.
- Vi må få tilgang til tilpasset materiell samtidig med klassekameratene våre.
- Våre valg i forhold til studiefag begrenses enkelte ganger av vanskelig tilgang til bygninger, utilstrekkelig teknologi og tilgang til materiell (utstyr og bøker).
- Vi trenger fag og kompetanse som er formålstjenlig for oss og vårt fremtidige liv.
- Vi trenger god veiledning under opplæringen om hva vi, basert på våre individuelle behov, kan gjøre i fremtiden.
- Vi merker fremdeles at mange vet for lite om funksjonshemninger. Lærere, andre elever og enkelte foreldre har av og til negative holdninger til oss. Funksjonsfriske mennesker bør vite at de kan spørre en funksjonshemmet person direkte om han/hun trenger hjelp eller ikke.

4. Ungdommene uttrykte også sine meninger om INKLUDERENDE OPPLÆRING:

- Det er svært viktig å gi alle friheten til å velge hvor de skal ta utdannelsen sin.
- Inkluderende opplæring fungerer best dersom forholdene legges til rette for oss. Dette betyr at vi må få tilgang til nødvendig støtte, formålstjenlige ressurser og lærere med riktig kompetanse. Lærerne må være motiverte, godt informert om og forståelsesfulle overfor behovene våre. De må ha høy kompetanse, de må spørre oss hva vi trenger og kunne koordinere med hverandre gjennom hele skoleløpet.
- Vi ser en rekke fordeler ved inkluderende opplæring: vi tilegner oss større sosiale egenskaper, får mer erfaring, lærer hvordan vi skal takle den virkelige verden, og vi må skaffe oss og kunne samhandle med både funksjonshemmede og funksjonsfriske venner.
- Inkluderende opplæring med individuell, spesialisert støtte er den beste forberedelsen til høyere utdanning. Spesialsentre kunne

vært en god støtte for oss, også når det gjelder å informere universitetene på en ordentlig måte om hva slags hjelp vi trenger.

- Inkluderende opplæring er gjensidig nyttig for oss og alle andre.

Ungdommene KONKLUDERTE med følgende:

Det er vi som bygger fremtiden. Vi må fjerne hindringer inni oss selv og andre mennesker uten funksjonshemninger. Vi må vokse til tross for funksjonshemningen vår – da vil verden akseptere oss på en bedre måte.

¹ Belgia, Bulgaria, Danmark, Estland, Finland, Frankrike, Hellas, Irland, Island, Italia, Kypros, Latvia, Litauen, Luxembourg, Malta, Nederland, Norge, Polen, Portugal, Romania, Slovenia, Spania, Storbritannia, Sveits, Sverige, Tsjekkia, Tyskland, Ungarn og østerrike.

Dette dokumentet er utarbeidet med støtte fra medlemslandene i the Agency og Europakommisjonens generaldirektorat for utdanning, opplæring og kultur
http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/index_en.htm

Om å være søsken til barn på sykehus

AV KARI ANNA SANDVIK

Har du som forelder opplevd å havne i den situasjon at ett av barna dine trenger ekstra mye oppmerksomhet for eksempel i form av sykdom eller sykehusinnleggelse?

De som har hatt egne barn på sykehus, og vi som jobber på sykehus, vet at man som voksen kan slite med å føle seg uttilstrekkelig fordi man ikke kan dele seg, men må *velge* mellom hvem av sine egne barn man skal være sammen med og trygge i en vanskelig og kanskje traumatisk situasjon. Den som er havnet på sykehuset trenger sine foreldre, men den eller de som er hjemme er minst like engstelige og trenger også de voksne hos seg. Det har de senere årene blitt satt mer fokus på hvordan de har det de som er de nærmeste til noen som er syke. Merete Holmsen, som har skrevet flere bøker om og til barn på sykehus, har kommet med en nydelig og jeg vil si genial bok, som heter *Mens Rasmus er på sykehus*. Denne boken handler om *søsken* til barn som kommer på sykehus.

Erfaren forfatter

Merete Holmsen og Kjell E. Midthun har flere vellykkete bokprosjekter bak seg, og dette er absolutt intet unntak.

Tidligere er vi blant annet blitt kjent med musen *Rasmus på Riksen*, men denne gangen handler det om lille-søster musen Rosita som må være hjemme mens storebror Rasmus blir innlagt på sykehus. Rosita sliter med dårlig samvittighet, engstelse og savn fordi hun tror at hun har forårsaket brorens sykehusinnleggelse. I boken blir dette illustrert med Midthuns nydelige tegninger og Holmsens varme, omsorgsfulle ord om hva man som liten kan streve med av tanker og følelser i en slik situasjon. Men heldigvis ender alt godt; Rasmus blir fysisk helbredet og Rosita får helbredet sin «sjel»!

Mens Rasmus er på sykehus er lett og godt skrevet. Jeg har selv lest den for tre- og fireåringer som satt som tente lys og forandret ansiktsuttrykk fra bekymring over i medlidenhet til lettelse, ettersom handlingen skred fram. Holmsen bygger opp fortellingen på en slik måte at barna blir tatt med gjennom de ulike fasene som kan oppleves i et traume; fra spenning til fortvilelse, samvittighetsnag og bekymring til hjelp, løsning og lettelse. Boken er først og fremst rettet mot førskolebarn, og vil være et nyttig redskap

i forhold til både forståelse og bearbeidelse av blant annet en sykehusinnleggelse. Den er helt klart et «must» for småbarnsforeldre/-foresatte, og til bruk i ulike institusjoner hvor barn er: som barnehager og selvsagt alle landets sykehus som har innlagte barn!



MERETE HOLMSEN OG
KJELL E. MIDTHUN, illustrasjoner

Mens Rasmus er på sykehus

Cappelen Damm, 2006

ISBN 978-82-02-24919-9

Samarbeid staves med to bokstaver – vi!

AV VIGDIS HEGG

Thomas Nordahl er professor i pedagogikk. Han har ledet flere forskningsprosjekt om samarbeidet mellom hjem og skole. Denne boka har flere innfallsvinkler. Forfatteren beskriver at han som lærer har møtt seg selv som far, og som far har han møtt læreren parallelt med at han har reflektert over forskerens funn. I denne boka er han primært forsker, her presenteres kunnskap som så langt som mulig er basert på forskning.

«Vi ber ikke om utskrifter, forklaringer, diagnoser, prosedyrer. Vi ber ikke en gang om overbevisninger. Vi ber om å bli sett av en annen. Vi ber om et ansikt». (Stein Mehren)

Slik uttrykker dikteren elegant og presist foreldrenes budskap:

«Det er ingen begrensninger i hva vi kan ta opp. Men det blir ikke gjort noe med. Det ser ikke ut til at læreren opplever det som like problematisk som oss. De problemer som våre barn har, blir ikke sett på som problematiske av læreren».

Samarbeid mellom hjem og skole angår alle lærere og alle foreldre som har barn i grunnskole og videregående opplæring. I denne boka gjennomgås og presenteres kunnskap som finnes om hva som kjennetegner dette samarbeidet samt hvilken betydning det har for barnas læringsutbytte og situasjon i skolen. Videre beskrives det prinsipper og gis konkrete eksempler på hvordan samarbeidet mellom hjem og skole kan fungere best mulig. Foreldre spiller en avgjørende rolle i barns skolegang, og her vises det også hvordan foreldre kan bidra på hensiktsmessige måter.

Majoriteten i skolen er foreldre

Anslagsvis er det 900 000 som er mor eller far til barn og unge i grunnskole og videregående opplæring. De er derfor flere enn elevene, og de er langt flere enn lærerne.

«I dialog med mange lærere har jeg som forsker og foreleser opplevd at mange lærere i liten grad har reflektert over hvordan de skal møte og samarbeide med foreldre. Til læreres forsvar må det også sies at de er lite forberedt på det. Lærerutdanningen har det knapt som tema, og det blir også gitt svært få etterutdanningstilbud om det».

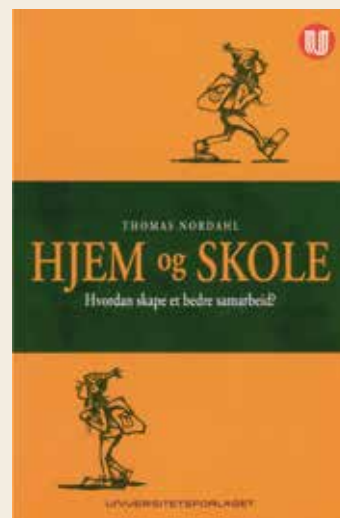
Boka er skrevet for både praktiserende lærere i skolen og foreldre, og den retter seg mot lærerstudenter i grunn- og videreutdanning, den hører virkelig også hjemme innenfor spesialpedagogikken. Dette er ei viktig bok med vesentlige budskap i møte med elever og foreldre, og dersom man tar inn forfatterens budskap vil mange elever og foreldre få bedre hverdager i møter med skolen. Denne muligheten til ny innsikt og derav erkennelser anbefaler jeg alle å stupe inn i. Dette er ei lettlest bok om skolens viktige utfordring i møte med brukerne – de som skolen er til for! Personlig likte jeg dette poengterte sitatet svært godt med tanke på sårbare foreldre i møte med hjelpeapparat og skole:

«Enkelte foreldre som forsøker å forvalte sitt oppdrageransvar når barna er i en vanskelig situasjon, erfarer at de ikke blir hørt av lærerne. Et sterkt engasjement i bekymring for egne barn ser heller ut til å være problematisk for lærere. Det er disse foreldrene som lærere i intervjuene omtaler som litt vanskelige og at de forlanger for mye av skolen og lærerne.»

Dette bør lærere og spesialpedagoger umiddelbart ta til sitt hjerte, samt erkjenne som viktig informasjon som medfører endring av praksis.

Jeg savnet noe om andre yrkesgrupper inn i skolen for å bidra med sosialfaglige innspill slik at skolen skal kunne lykkes enda bedre i samarbeid med foreldrene. I tillegg kunne det gjerne vært mer om hvordan ivareta og styrke samarbeidet i kompliserte saker hvor lærere flest ikke har spisskompetanse. Det krevende foreldresamarbeidet ved omsorgsvikt av ulik grad og intensitet kan være et eksempel.

Dette er ei viktig bok som passer til lærere så vel som foreldre, og tar vi inn forfatterens kloke og tydelige budskap, bør det bli mindre avstand mellom idealer og realiteter i samarbeidet mellom hjem og skole.



THOMAS NORDAHL
HJEM OG SKOLE

Hvordan skape et bedre samarbeid?

Universitetsforlaget, 2007

ISBN: 978-82-15-00767-0

180 sider

Redselen for andres vurdering

AV KIRSTEN FLATEN

Den sosiale angstens eller sjenansens kjerne er redselen for andres vurdering som fører til et sosialt ubehag, det at man kjenner seg usikker når man er sammen med andre. De aller, aller fleste av oss har kjent på dette i løpet av livet. I situasjoner der vi ikke helt vet hva som er forventet, der rammene er uvante eller personene er ukjente, opplever vi på en usikkerhet som påvirker oss. Det vanlige er at man blir litt mer aktpågiven, man blir litt stillere, litt mer observant på tegn som kan si noe om hva som blir akseptert eller ikke. Etter hvert som man venner seg til situasjonen og personene forsvinner ubehaget og hemmingen av egen atferd.

Denne beskrivelsen vil langt de fleste kjenne seg igjen i. Selv om det er ubehaglig når man er i situasjoner som utløser denne sosiale usikkerheten ser man nytteverdien av dette. Sosiale regler og hva som passer endrer seg fra situasjon til situasjon. Alle nye situasjoner krever enn viss vurdering, ellers kan man lett bli opplevd som elefanten i glassbutikken. Denne sosiale angsten er normal, og vi trenger den for å være flinke sosialt. Så er det de 5–7 % av verdens befolkning som kjenner på dette i så stor grad at det virker forstyrrende i hverdagen, og det er denne gruppen Butler i hovedsak retter sin bok mot.

Sjenanse eller angst

Butler gir gode beskrivelser av sosial angst og sjenanse. Hun reflekterer over bruken av sjenanse versus sosial angst, der begrepet sjenanse ofte blir brukt som selvbeskrivelse fra personer som

har sosial angst. Butler legger til at det er mye forskning på sosial angst, så det vet vi endel om. Sjenanse har først nylig blitt gjenstand for forskernes interesse, og er derfor et langt mer ubeskrevet blad. Hun viser til likhetene mellom sosial angst og sjenanse, men konkluderer ikke med at det er ulike grader av samme tilstand, her vet man ennå ikke nok.

Først og fremst er dette en bok for mennesker som har sjenanse eller sosial angst i en slik grad at det er hemmende i hverdagen. Der det er så mye av det at det ikke lenger gjør en flinkere sosialt, men fører til et så stort ubehag sosialt at man velger trygghetsatferd og unngåelse. Og så er den onde sirkelen i gang. For lite sosial erfaring kan føre til sosial angst. I denne genetikkens tidsalder er vi raske til å snakke om gener og arvelige disposisjoner, noe som på ingen måte er feil. Men Butler viser også til den omgivelsesmessige biten av dette, og hvor viktig den er i forhold til å forsterke eller dempe ned våre medfødte predisposisjoner. Får man for lite sosial erfaring vil man hyppig oppleve situasjoner som utløser sjenanse eller sosial angst.

Selvhjelpsdel

Bokens andre del, selvhjelpsdelen, inneholder metoder for å jobbe med en reduksjon av sosial angst. Det er en pedagogisk grundighet i måten Butler forklarer hvordan man går frem for å bekjempe sosial angst. Her jobbes ut i fra fire hovedmetoder, endring av tankemønster, endring av handling, reduksjon av selvbevissthet og bygging av

selvtillit. I denne delen snakker Butler direkte til leseren. Som den dyktige og erfarne terapeuten hun er kjenner hun klientens behov for å føle at noen er med som støtte og motivator gjennom en så slitsom prosess som det er å jobbe med sin egen sosiale angst. Boken gir beskrivelse av hva som skjer, hva som er lurt å gjøre (som å notere ned egen fremgang) eller hva som ikke er lurt å gjøre (som å bli modig ved hjelp av alkohol).

Boken er tetskrevet og spekket med informasjon og forklaringer. Den kunne nok med fordel vært litt «luftigere» i teksten for å være mer leservennlig. Men innholdsmessig er den absolutt å anbefale.



GILLIAN BUTLER

Å bekjempe sosial angst og sjenanse

Tapir akademisk forlag, 2008

ISBN 978-82-519-2220-3

272 sider

FONOSERIEN de magiske lydene



Illustratør: Egil Torin Næsheim, Foto: Arild Sønstrød

Til foreldre og alle som har med førskolebarn å gjøre.

FONOSERIEN – *De magiske lydene* er en eventyrserie på DVD.

Den er et fint og lærerikt tilbud til alle førskolebarna våre.

FONOSERIEN vil vekke barnas interesse for språklyder og bokstaver tidlig.

Her får språklyder og bokstaver for første gang egen mening, og barna vil lære dem på samme måte som de lærer seg nye ord.

La oss gi barna mulighet til å lære bokstavene – helt av seg selv!

Du kan lese om FONOSERIEN og bestille den på www.fonoserien.no. Pris pr. DVD: kr. 149,-

FONOSERIEN er støttet av:



Idé/ forfatter: Liv Lobben. Distribusjon: Dysleksiforbundet i Norge.



Pedagogisk-Psykologisk Tjeneste for Andebu, Hof og Re

PSYKOLOG / PEDAGOGISK- PSYKOLOGISK RÅDGIVER

I INTERKOMMUNAL TJENESTE I VESTFOLD STILL.NR. 08/1213

Vi har ledige inntil 140 % stilling i årsvikariater med tiltredelse 11.08.08.

Minimum 50 % av dette ønskes besatt av psykolog, og du bes oppgi i søknaden hvor stor stillingsstørrelse du ønsker.

Kvalifikasjonskrav

Det er ønskelig at søkere har utdanning tilsvarende cand.psychol, cand.paed, cand.paed.spec, cand.ed eller tilsvarende, men det kan også være aktuelt å tilsette søkere med eksamen på mastergradsnivå i spesialpedagogikk/pedagogikk/psykolog.

Arbeidsområde

Arbeidet dreier seg i stor grad om utredning og veiledning/rådgiving på fokusområdene sosioemosjonelle vansker, språkvansker, lese- og skrivevansker samt systemrettet arbeid i barnehage og skole. Det tilbys et bredt fagmiljø og god anledning til kurs og videreutdanning. Tjenesten er interkommunalt samarbeid mellom Andebu, Hof og Re kommuner i Vestfold der sistnevnte er vertskommune. Erfaring fra lignende arbeid og personlig egnethet vektlegges.

Det forutsettes bruk av egen bil i tjenesten. Tilsetting skjer på vanlige kommunale vilkår. Lønn etter avtale. Aktuelle søkere vil bli innkalt til intervju.

Nærmere opplysninger ved henvendelse til virksomhetsleder Stein Aanes, tlf. 33061651, eller e-post: stein.aanes@re.kommune.no.

Re kommune, Postboks 123, 3164 Revetal.

Vi ønsker å motta alle søknader elektronisk og oppfordrer søkere om å benytte vårt elektroniske søknadsskjema. Søknadsskjema med veiledning finner du når du går inn på Re kommunes hjemmeside www.re.kommune.no. Kopier av attester og vitnemål tas med til eventuelt stillingsintervju.

Husk å merkes søknaden med stillingsnummer.

Søknadsfrist 16.05.2007.

Rammeavtale - Pedagogisk –psykologiske tjenester for Sandefjord kommune

Sandefjord kommune skal etablere rammeavtale på pedagogisk –psykologiske tjenester. Avtalen har en varighet på 1 år (mulighet for 1+1+1 års prolongering).

Oppstart medio august 2008. For nærmere informasjon om oppdraget vises det til konkurranse dokumenter. For fullstendig kunngjøring vises det til **www.doffin.no**. Se også **www.vois.no**. Frist for å be om konkurranse dokumenter er 26. mai. Tilbudsfrist er 02.06.2008.

Kontaktperson: Solveig Helgesen Wegger, Leder
PPT Tlf/e-post: 33 41 66 40 / 41 61 00 66
solveig.helgesen.wegger@sandefjord.kommune.no

Tilpasset opplæring - spesialundervisning
- kognitivt, didaktisk og metodisk grunnlag

Grunnkurs i PAS

3 dagers kurs i pedagogisk avdekkingsystem - PAS - arrangeres i Agder 15. og 16. september og 10. oktober med Steen Hilling og Lotte Behrend fra Munkholm kurscenter.

Innføring i kognitivt, nevropsykologisk og sosialpsykologisk grunnlag for vurdering av elevers potensialer og mest sannsynlige innlæringskanaler. Ferdigheter i kognitiv kartlegging for tilrettelagt opplæring, spesialundervisning og differensiering.

Kurset er nyttig for lærere, førskolelærere og spesial-pedagoger. For PP-rådgivere og utredere gir grunnkurset grunnlag for sertifisering i dynamisk kognitiv kartlegging.

Grunnkurs 15.-16. sept, oppfølging 10. okt 2008
Sertifisering som PAS-konsulent: 4.+ 5. og 27.+ 28. nov 2008, 8.+ 9. jan og 12.+ 13. feb 2009. Årlige temadager, oppfølging/veiledning.

Påmelding/info tlf 9286 2025/post@ebla.no/www.ebla.no

spesialpedagogikk 2008

Nr.	Materiellfrist	Utgivelsesdato
5	22.05.	12.06.
6	07.08.	28.08.
7	04.09.	25.09.
8	02.10.	23.10.
9	30.10.	20.11.
10	20.11.	11.12.



Spesialpedagogikk er det eneste norske tidsskriftet innenfor sitt fagfelt. Bladet kommer ut med 10 nummer i året.

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

Tegn abonnement nå!

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

Kr 450,- for ordinært abonnement for 10 nummer.

Du kan bruke epost: redaksjonen@spesialpedagogikk.no



Spesialpedagogikks nettsider:

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

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

_____ Medlem/studentmedlem kr 300,- per år.

_____ Ordinært abonnement kr 450,- per år.

Navn _____

Adresse _____

Postnummer/sted _____

Telefon _____

E-post _____

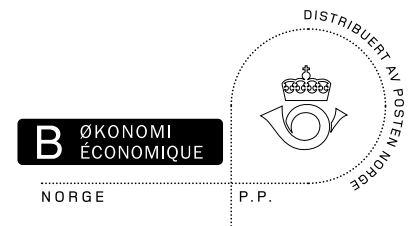
Medlemsnummer _____

Se for eksempel etikett på Utdanning

Sendes til:

Spesialpedagogikk, Pb 9191 Grønland, 0134 Oslo

www.spesialpedagogikk.no



Spesialpedagogikk, Postboks 9191 Grønland, 0134 Oslo

bidragsytere: **Harry Daniels** er professor ved University of Bath. Han er direktør for **Centre for Sociocultural and Activity Theory Research** og leder forskningsprogrammet 'Learning as Cultural and Social Practice'. Han har bak seg en rekke publikasjoner, bl.a. flere bøker knyttet til Vygotsky. **Charlotte U. Johannessen** er cand. polit med hovedfag i pedagogikk. Hun arbeider som Pedagogisk-psykologisk rådgiver i PPT, Bærum kommune. **Sylvia van Zuiden** er ergoterapispesialist i barns helse. Hun har i de siste 10 år hatt en privatpraksis for behandling av barn i Vollen, Asker Kommune. **Jens Nærbøe** er universitetslektor i spesialpedagogikk ved Universitetet i Agder. Han har særlig interesse for utvikling av sosial kompetanse som beskyttende faktor for utvikling av mindre hensiktsmessig atferd. **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. **Beate Heide** er klinisk pedagog ved Nordlandssykehuset i Stokmarknes. Hun har bl.a. skrevet flere fagartikler, innstikk og bokmeldinger i Spesialpedagogikk. **Kari Anna Sandvik** er førskolelærer ved barneavdelingen ved Sykehuset Buskerud, Drammen. Hun har bl.a. drevet med teater for voksne psykisk utviklingshemmede døve. **Vigdis Hegg** er barnevernpedagog og cand.paed.spec.. Hun har bl.a. skrevet artikler og mange bokmeldinger, særlig knyttet til barnevern og opplæring. Vigdis Hegg har nylig opprettet egen virksomhet hvor hun tilbyr og tilrettelegger samtaler med barn og unge om vanskeligheter og problemer. **Kirsten Flaten** har master i spesialpedagogikk og hovedfag i psykologi. Hun arbeider ved BUP Helse Førde. Kirsten Flaten har arbeidet mye med sjenanse og sosial angst, bl.a. gjennom artikkelskriving og utstrakt kursvirksomhet.

I neste nummer kan du bl.a. lese om

Spesialundervisning i grunnskolen 2008: Et felt på frammarsj eller på stedet

hvil? Kjell-Arne Solli ved Høgskolen i Østfold presenter en gjennomgang av tilgjengelige

kvantitative om spesialundervisningens omfang, innhold og organisering. *Mulig å*

mestre – vurdering og tilpasset opplæring i norsk: Hilde Larsen Damsgaard

ved Høgskolen i Telemark drøfter forholdet mellom vurdering og tilpasset opplæring.

Artikkelen inneholder mange interessante eksempler på undervisningsmetoder og opplegg

som også omfatter elever med særlige behov. *AD/HD i høyere utdanning?* Marit

Myrvoll har intervjuet to studenter med AD/HD om hvordan de opplever og ser på sin egen

studiesituasjon. *Broer til elevens verden:* Tove Bodil Lindblad Skjølsvik har spurt elever

i 6. og 7. klasse og lærere om å rangere fem faktorer som har betydning for læring og trivsel.

Les hva de sier om betydningen av ros, forutsigbarhet og tydelige grenser, forventninger,

humor og å bli vist respekt.